

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS:  
UM ESTUDO EMPÍRICO**

**ANA ISABEL MARTINS CORREIA DE ALMEIDA**

**Tese de Doutoramento em  
Ciências da Educação – Psicologia e Educação**

julho, 2013

Tese apresentada para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de  
Doutor em Ciências da Educação – Psicologia e Educação, realizada sob a  
orientação científica do Professor Doutor João Manuel Nunes da Silva Nogueira e  
coorientação científica da Professora Doutora Maria Augusta Romão da Veiga Branco

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao meu orientador Professor Doutor João Manuel Nunes da Silva Nogueira e à minha coorientadora Professora Doutora Maria Augusta Romão da Veiga Branco pelo apoio na elaboração desta dissertação, pela dedicação, pela disponibilidade que tiveram nos encontros de orientação científica, e pela confiança que demonstraram ter nas minhas competências emocionais como formadora de docentes.

Agradeço ao Dr. Fernando Fonseca e Dr<sup>a</sup>. Elisa Fonseca, docentes da Escola Básica 2,3 da Moita, pela disponibilidade em aceitarem que as formações decorressem nos espaços da escola, bem como pela divulgação da temática pelos docentes do agrupamento (pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo do ensino básico).

Agradeço ao Dr. Pedro Leite da Silva e Dr. José Casquilho (diretores das delegações do Barreiro e Seixal da Escola Profissional Bento de Jesus Caraça), pelo interesse demonstrado pela temática de formação em educação emocional e divulgação da mesma ao seu grupo de docentes.

Agradeço ao Professor Doutor Rafael Bisquerra e Professora Doutora Núria Pérez, da Universidade de Barcelona pela partilha de fontes bibliográficas relacionadas com a área da educação emocional.

Agradeço a todos os colegas da FEM (Fundación para la Educación Emocional) por me ajudarem a construir um manancial de atividades práticas ao tempo em que foi elaborado o programa de formação e construídos os materiais de apoio à formação.

Por fim, agradeço aos meus pais pelo apoio incondicional que me deram ao longo do desenvolvimento desta dissertação e ao meu marido pela paciência e compreensão.

# **FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS: UM ESTUDO EMPÍRICO**

**ANA ISABEL MARTINS CORREIA DE ALMEIDA**

## **RESUMO**

A partir de um exercício de consciência profissional, e fundamentada na bibliografia científica consultada, foi identificada a problemática em estudo: o sentimento generalizado de mal-estar dos professores.

Assim, assume-se como propósito do estudo reconhecer que a formação em educação emocional potencia as competências emocionais dos educadores e professores do ensino básico e secundário, no sentido de terem mais conhecimentos e estratégias para lidarem com o mal-estar e potencializarem o bem-estar.

Foi feita a revisão de literatura sobre os temas relacionados: a emoção, inteligência emocional, competências emocionais, educação emocional e autoeficácia e para dar consecução ao propósito do estudo foi construída, implementada e avaliada uma formação em educação emocional de 25 horas para educadores de infância e professores do ensino básico e secundário.

Depois de acreditada pelo conselho científico-pedagógico da formação contínua (CCPFC), a formação foi implementada a três grupos de professores, nos meses de janeiro, fevereiro, março e julho de 2011, a um total de 75 professores. O primeiro e o segundo grupo foi constituído por educadores de infância e professores do ensino básico, o terceiro grupo foi constituído por professores do ensino secundário.

Optou-se pela complementariedade de métodos quantitativos e qualitativos. Para avaliar os resultados, a amostra respondeu a 5 instrumentos de recolha de dados (questionários), dois dos quais aplicados antes e depois da formação.

Os resultados revelaram alterações significativas nos valores das variáveis entre o pré-teste e o pós-teste: na autoavaliação de conhecimentos teóricos relativos aos conteúdos da formação, e nas competências emocionais (consciência emocional e regulação emocional).

Não houve alterações significativas na autoeficácia emocional dos professores.

A formação em educação emocional foi considerada uma mais-valia ao nível das competências emocionais nas vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional, destacando-se a vertente intrapessoal.

A Competência Emocional, medida pela Escala Veiga de Competência Emocional (Veiga-Branco, 2007), embora não se possa afirmar como uma variável moderadora, porque os resultados não foram significativos, reflete uma tendência de orientação relacional positiva: quanto menor o valor de perfil da competência emocional dos professores, maiores se apresentam os valores das diferenças verificadas entre o pré-teste e o pós-teste, em relação à avaliação dos conhecimentos e da autoeficácia emocional.

A Competência Emocional referida pela amostra como prioritária a ser desenvolvida em futuras formações foi a competência social (Bisquerra & Pérez, 2007).

**PALAVRAS-CHAVE:** formação de professores, competências emocionais, educação emocional.

# **TEACHERS' TRAINING IN EMOTIONAL COMPETENCIES: AN EMPIRICAL STUDY**

**ANA ISABEL MARTINS CORREIA DE ALMEIDA**

## **ABSTRACT**

Starting from an exercise of professional competence, and based on the consulted scientific bibliography, the problematic in study was identified: the generalized teachers' unease.

This way, it is assumed as a purpose of the study to recognize that the training in emotional education potentiates the emotional competencies of the educators and teachers of the basic and secondary teaching grades, with the objective of having more knowledge and strategies to deal with the unease and potentiate the well-being.

It was made the literature review on the related subjects: emotion, emotional intelligence, emotional competencies, emotional education, self-efficacy, and to give attainment to the purpose of the study it was created, implemented and evaluated one 25 hours training in emotional education to preschool grade teachers, as well as basic and secondary grade teachers.

After being accredited by the Scientific-Pedagogical Council of Continuous Education, the training was implemented in three groups of teachers, in the months of January, February, March and July of 2011, to a total number of 75 teachers. The first and the second group was constituted by preschool and basic teachers, whilst the third group was constituted by secondary grade teachers.

A choice was made on the complementarity on the quantitative and qualitative methods. To evaluate the results, the sample answered to 5 data collection instruments (questionnaires), two of those applied before and after the training.

The results revealed significant changes in value of the variables between the pre-test and the post-test: in the self-evaluation of the theoretical knowledge related to the contents of the training, as well as in the emotional competencies (emotional conscience and emotional regulation).

There were not significant changes in the teachers' emotional self-efficacy.

The emotional education training was considered an asset in terms emotional competencies, in the intrapersonal, interpersonal and professional levels, highlighting the intrapersonal level.

The Emotional Competence, measured by the Veiga Scale of Emotional Competence (Veiga-Branco, 2007), although it is not possible to state it as a moderating variable, because the results were not significant, reflecting a trend of positive relational orientation: the lesser is the value of the emotional competence of the teachers, the higher are the differences between the observed values in the pre-test and the post-test, concerning the evaluation of knowledge and the emotional self-efficacy.

The Emotional Competence mentioned by the sample as priority to be developed in future trainings was the social competence (Bisquerra & Pérez, 2007).

**Keywords:** teacher's training, emotional competencies, emotional education

# Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>1</b>
<b>PROBLEMA</b>	<b>3</b>
Contexto atual pedagógico – Compreender o mal-estar docente	
<b>PROPÓSITO</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA</b>	<b>23</b>
<b>1.1 COMPETÊNCIA EMOCIONAL</b>	<b>23</b>
Emoção e Sentimento de emoção	23
Inteligência Emocional	28
Competência Emocional	34
<i>Competência - construto</i>	34
<i>As competências associadas ao constructo da IE</i>	35
<i>As competências emocionais</i>	38
<b>1.2 EDUCAÇÃO EMOCIONAL</b>	<b>53</b>
Que formação docente?	53
Novos desafios de formação	54
Educação Emocional	57
<b>1.3 PROFESSORES AUTOEFICAZES</b>	<b>65</b>
A Teoria Social Cognitiva	66
O conceito de autoeficácia	69
Efeitos da eficácia do professor	72
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA</b>	<b>79</b>
<b>2.1 PARTICIPANTES</b>	<b>79</b>
Caracterização da amostra	79
Instituições	83

<b>2.2 INSTRUMENTOS</b>	<b>84</b>
Escala Veiga de Competência Emocional (EVCE)	84
Questionário de autoavaliação de conhecimentos (AAC)	88
Questionário de consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA)	90
Questionário sobre a contribuição do curso de formação para as vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional (VIIP)	94
Questionário para recolha dos conteúdos prioritários para futuras formações	98
<b>2.3 PROCEDIMENTO</b>	<b>99</b>
Conceção de um programa de formação em educação emocional	99
Proposta de formação a educadores e professores do ensino básico e secundário	101
Acreditação do curso de formação em educação emocional	101
Conceção dos instrumentos de recolha de dados, capazes de avaliar a formação em educação emocional	101
Implementação do curso de formação	102
<b>CAPÍTULO 3 – RESULTADOS</b>	<b>105</b>
<b>3.1 ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS</b>	<b>105</b>
Estatísticas descritivas	105
Garantia e validade dos instrumentos	112
Diferenças pré-teste e pós-teste	120
<i>Questionário de autoavaliação de conhecimentos (AAC)</i>	120
<i>Questionário de consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA)</i>	123
<i>Estudo estatístico descritivo para a análise das diferenças na autoavaliação de conhecimentos (ACC) (pré-teste/pós-teste), por níveis de competência emocional (EVCE)</i>	130
<i>Estudo estatístico descritivo para a análise das diferenças na autoeficácia emocional (pré-teste/pós-teste), por níveis de competência emocional (EVCE)</i>	132

<b>3.2 ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS</b>	<b>133</b>
Efeitos da formação nas competências emocionais dos professores, nas vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional (VIIP)	133
<i>Análise do questionário de preparação para o trabalho escrito</i>	133
<i>Análise dos textos reflexivos dos formandos sobre a contribuição da formação em educação emocional, nas vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional</i>	137
Apresentação dos conteúdos prioritários para futuras formações	165
 <b>CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO</b>	 <b>169</b>
<b>4.1 DO DESIGN</b>	<b>169</b>
<b>4.2 DAS HIPÓTESES</b>	<b>174</b>
<b>4.3 IMPLICAÇÕES</b>	<b>193</b>
... na teoria	193
... no design da investigação	196
... na formação de professores	197
 <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	 <b>201</b>
 <b>ANEXOS</b>	 <b>227</b>
 <b>ANEXO I</b> – Certificados de formadora em educação emocional, pela <i>Fundación para la Educación Emocional (FEM)</i>	
<b>ANEXO II</b> - Acreditações de formadora e ação de formação, pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC)	
<b>ANEXO III</b> - Questionários	
<b>ANEXO IV</b> - Resultados	



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa concetual – Como é criado o sentimento de emoção?	25
<b>Figura 2</b> – Sistema límbico	26
<b>Figura 3</b> – Domínios das competências emocionais (Bisquerra & Pérez, 2007)	42
<b>Figura 4</b> - Reciprocidade triádica na Teoria Social Cognitiva de Bandura	68
<b>Figura 5</b> – Apresentação gráfica dos valores das médias para cada uma das cinco variáveis independentes da Competência Emocional (Subescalas - EVCE)	106
<b>Figura 6</b> – Autoavaliação de conhecimentos (Pré-teste/ Pós-teste)	121
<b>Figura 7</b> - Diferenças na autoavaliação de conhecimentos (pós-teste/pré-teste), por níveis de competência emocional (EVCE)	131
<b>Figura 8</b> - Diferenças na autoeficácia emocional (pós-teste/pré-teste), por níveis de competência emocional (EVCE)	132
<b>Figura 9</b> – Contribuição do curso de formação para as vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional (todo o programa)	134
<b>Figura 10</b> - Contribuição do curso de formação para as vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional (por capítulo)	135

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Definições de competência	34
<b>Quadro 2</b> – Domínios da IE e competências associadas	36
<b>Quadro 3</b> – Domínios da IE e habilidades associadas	37
<b>Quadro 4</b> – Correspondência das perguntas do questionário de consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA) com os modelos teóricos	91
<b>Quadro 5</b> – Programa de formação em educação emocional	100
<b>Quadro 6</b> – Cronograma do curso de formação	103
<b>Quadro 7</b> – Calendarização da aplicação dos instrumentos de recolha de dados	104
<b>Quadro 8</b> - Apresentação esquemática dos 4 níveis que inserem a árvore categorial dos efeitos da formação nas competências emocionais dos professores	139

<b>Quadro 9</b> – Apresentação esquemática da árvore categorial dos efeitos da formação na consciência emocional	140
<b>Quadro 10</b> - Apresentação esquemática da árvore categorial dos efeitos da formação na regulação emocional	153
<b>Quadro 11</b> - Apresentação esquemática da árvore categorial dos efeitos da formação na competência social	157
<b>Quadro 12</b> - Apresentação esquemática da árvore categorial dos efeitos da formação na autonomia emocional	160
<b>Quadro 13</b> - Apresentação esquemática da árvore categorial dos efeitos da formação nas competências para a vida e para o bem-estar	162
<b>Quadro 14</b> - Prioridades de formação da amostra	165
<b>Quadro 15</b> - Prioridades de formação - Educadores de Infância	166
<b>Quadro 16</b> - Prioridades de formação – 1º ciclo do Ensino Básico	166
<b>Quadro 17</b> - Prioridades de formação – 2º Ciclo do Ensino Básico	167
<b>Quadro 18</b> - Prioridades de formação – 3º Ciclo do Ensino Básico	167
<b>Quadro 19</b> - Prioridades de formação – Ensino Secundário	168
<b>Quadro 20</b> - Comparação entre o modelo teórico de competências emocionais (Bisquerra & Pérez, 2007) com as categorias que emergiram das reflexões dos formandos	194

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Género	80
<b>Tabela 2</b> – Idade	80
<b>Tabela 3</b> – Agregado familiar	81
<b>Tabela 4</b> – Habilitações literárias	81
<b>Tabela 5</b> - Ciclo que lecionam	82
<b>Tabela 6</b> - Anos de serviço	82
<b>Tabela 7</b> – Apresentação da distribuição dos valores das medidas de tendência central e dispersão das variáveis independentes relativas à Competência Emocional (EVCE)	105

<b>Tabela 8</b> – Apresentação da distribuição dos valores das medidas de tendência central e dispersão das variáveis independentes relativas à autoavaliação de conhecimentos (ACC)	107
<b>Tabela 9</b> – Apresentação da distribuição dos valores das medidas de tendência central e dispersão das variáveis independentes relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA - Imagem 1)	108
<b>Tabela 10</b> – Apresentação da distribuição dos valores das medidas de tendência central e dispersão das variáveis independentes relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA - Imagem 2)	109
<b>Tabela 11</b> – Apresentação da distribuição dos valores das medidas de tendência central e dispersão das variáveis independentes relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA - Imagem 3)	109
<b>Tabela 12</b> – Apresentação da distribuição dos valores das medidas de tendência central e dispersão das variáveis independentes relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA - Imagem 4)	110
<b>Tabela 13</b> – Apresentação da distribuição dos valores das medidas de tendência central e dispersão das variáveis independentes relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA - Imagem 5)	110
<b>Tabela 14</b> – Apresentação da distribuição dos valores das medidas de tendência central e dispersão das variáveis independentes relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA - Imagem 6)	111
<b>Tabela 15</b> – Apresentação da distribuição dos valores das medidas de tendência central e dispersão das variáveis independentes relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA – Total das 6 imagens)	111
<b>Tabela 16</b> – Apresentação da análise da consistência interna para a escala global e subescalas relativas às variáveis da Competência Emocional (EVCE)	112
<b>Tabela 17</b> – Apresentação da análise da consistência interna da autoavaliação dos conhecimentos (ACC) e subescalas das variáveis relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA)	113
<b>Tabela 18</b> – Apresentação dos valores de correlação <i>r de Pearson</i> entre as variáveis da Competência Emocional (EVCE)	114
<b>Tabela 19</b> – Apresentação dos valores de correlação <i>r de Pearson</i> entre as variáveis da autoavaliação de conhecimentos (ACC)	115
<b>Tabela 20</b> - Apresentação dos valores de correlação <i>r de Pearson</i> entre as variáveis relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA)	116

<b>Tabela 21</b> - Apresentação dos valores de correlação <i>r de Pearson</i> entre a Competência Emocional (EVCE) e as variáveis relativos à Autoavaliação de conhecimentos (ACC)	118
<b>Tabela 22</b> – Apresentação dos valores de correlação <i>r de Pearson</i> entre a Competência Emocional (EVCE) e as variáveis relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA)	119
<b>Tabela 23</b> – Apresentação da autoavaliação de conhecimentos (pré-teste/pós-teste)	120
<b>Tabela 24</b> – Apresentação da estatística descritiva e teste t de <i>Student</i> – Autoavaliação de conhecimentos (ACC)	122
<b>Tabela 25</b> - Apresentação da estatística descritiva e teste t de <i>Student</i> – CREA (Imagem 1)	123
<b>Tabela 26</b> - Apresentação da estatística descritiva e teste t de <i>Student</i> – CREA (Imagem 2)	124
<b>Tabela 27</b> - Apresentação da estatística descritiva e teste t de <i>Student</i> – CREA (Imagem 3)	125
<b>Tabela 28</b> - Apresentação da estatística descritiva e teste t de <i>Student</i> – CREA (Imagem 4)	126
<b>Tabela 29</b> - Apresentação da estatística descritiva e teste t de <i>Student</i> – CREA (Imagem 5)	127
<b>Tabela 30</b> - Apresentação da estatística descritiva e teste t de <i>Student</i> – CREA (Imagem 6)	128
<b>Tabela 31</b> – Apresentação da estatística descritiva e teste t de <i>Student</i> – CREA (Total das 6 imagens)	129
<b>Tabela 32</b> – Estatística descritiva das diferenças na autoavaliação de conhecimentos (pós-teste/pré-teste), por níveis de competência emocional (EVCE)	130
<b>Tabela 33</b> – Estatística descritiva das diferenças na autoeficácia emocional (pós-teste/pré-teste), por níveis de competência emocional (EVCE)	132
<b>Tabela 34</b> – Contribuição do curso de formação para as vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional (por capítulo)	135

# INTRODUÇÃO

**Partimos sempre de um conjunto de questões a nós próprios...**

O que me levou a querer aprofundar os meus conhecimentos na área das Competências Emocionais? De onde veio a motivação?

Como cheguei ao conceito de Educação Emocional? ... E a motivação e orientação pessoal para formar professores nesta área?

Penso que a primeira resposta está nas memórias que ficaram do meu tempo de aprender a ser professora. Ao longo da minha licenciatura em Ensino, tive uma professora - Helena Ribeiro de Castro - que despertou em mim a vontade de ser uma professora atenta a todas as dimensões do aluno: não só a vertente académica, mas também a vertente social e emocional. Foi o primeiro despertar para esse espaço humano da componente afetiva, que surpreendentemente, tão pouco era mencionado nos currícula e nas Unidades Curriculares ao tempo da formação de professores.

Mais tarde, a exercer a função docente fui sentido progressiva mas cada vez mais conscientemente a importância que tem a relação e os fenómenos relacionais: seja a relação pedagógica entre professor e aluno, seja as relações entre pares de professores e alunos. Por exemplo, e curiosamente, fui observando que os alunos que tinham um bom comportamento e sucesso na aprendizagem com alguns professores, eram alunos com maus comportamentos e resultados de aprendizagem, para outros.

Mas este processo não emergiu de *insight* ou alerta rápido. Na verdade foi um crescendo, primeiramente nos estudos e reflexões pessoais para construir os textos que viriam a tornar-se a dissertação de mestrado, e depois e mais concisamente, ao longo da sua componente empírica, com a implementação de um programa de formação em Educação Emocional - com uma turma ao longo do ano letivo - com o objetivo de desenvolver um conjunto de competências emocionais. Tinha assim chegado ao objeto de estudo. Essas competências, foram nesse trabalho, expressas em objetivos, apresentados da seguinte forma: identificar emoções, sentimentos, pensamentos, comportamentos; desenvolver as capacidades de relacionamento com os outros,

trabalhar em equipa, resolver problemas de forma criativa, adotar uma atitude positiva, ser assertivo, entre outras.

E terá sido neste contexto exploratório que se terá materializado, conclusiva e profundamente, a convicção pessoal e a determinação profissional para a motivação para este objeto de estudo: a Educação Emocional, sua pertinência e aplicabilidade no contexto educativo.

Ainda posteriormente, outros momentos se tornaram pertinentes no sentido de me indicarem quem e como deveria deter essas Competências. Por exemplo, lembro-me de muitas vezes na sala ao lado - sala de professores - assistir a um ambiente de mau estar, de pessimismo, de individualismo, de estilos de comunicação agressivos, de desesperança no grupo de alunos, que sinceramente me assustava. E pensei: “A continuarem assim não demorarão a chegar a estados de ansiedade, stress, depressões...” , o que em somatório às tensões que o campo de trabalho oferece, redonda num total e progressivo desconforto para os professores.

Fui-me dando conta da importância que os aspetos afetivos – sua tonalidade e intensidade – davam às significações que as coisas e os acontecimentos tinham. E como o mesmo acontecimento era diferente de pessoa para pessoa. Reparei que o mesmo problema visto por um professor que - em meu parecer – apresentava ter um perfil de Competência Emocional elevada, ou por um professor com um perfil de Competência Emocional baixo é determinante para a qualidade de vida. Continuou a parecer-me, que o professor com um perfil de Competência Emocional elevado olha para o problema, encara-o como desafio e tenta resolvê-lo de forma criativa, e se possível continuando com bom humor. Contrariamente, o mesmo problema visto pelo professor com um perfil de Competência Emocional baixo, encara o problema de forma negativa, foca-se nos pormenores do problema e não nas possíveis soluções.

E assim, em progressão de quotidianos, foi-me ficando a percepção e a convicção pessoais, de que alguém que tem dificuldade em gerir os seus próprios sentimentos - na sua vida pessoal e ou social - provavelmente também terá dificuldade em gerir os seus sentimentos perante os seus grupos de pares e grupo de alunos, quando está em situações que o alteraram emocionalmente.

O problema foi identificado e sentido na minha prática docente e com as observações que fazia no dia-a-dia. Contudo, para preparar esta dissertação foi necessário investigar e contextualizar esta problemática.

Passar-se-á à colocação do problema com o intuito de conhecer o contexto atual pedagógico e compreender o mal-estar docente.

## **1. PROBLEMA**

### **Contexto atual pedagógico – Compreender o mal-estar docente**

A atualidade dos contextos educativos em Portugal, apresenta uma imagem algo controversa, pelo que não poderemos tratar o universo da educação de forma superficial. Entre a filosofia da educação consignada na Lei de Bases do Sistema Educativo e as exigências da atualidade do ensino, há uma imensa diferença de empenhos e expectativas. Muitas destas diferenças são agravadas pela fraca preparação dos professores para as exigências de uma realidade (Estevão, 2012) em progressivas alterações, o que coloca os professores num contexto progressivamente perturbador (Correia & Matos, 2001; Estevão, 2012). Estes pressupostos para a educação não podem nem devem ser considerados matéria de teorização ou de filosofias formativas. Ao contrário, têm que ser aplicados, já que a lei assim o exige.

De facto, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, 1986) - como é do conhecimento da comunidade educativa em geral, e dos professores em particular - defende a necessidade de contribuir para o *“desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho”* (art.2º, p.3068), o que deixa clara a preocupação dos decisores das políticas educativas, com o desenvolvimento global da personalidade e o progresso social dos formandos que estão no Sistema Educativo português.

Parte-se assim deste pressuposto, defensor das competências educativas globais, para olhar as realidades atuais, e analisar as diferenças entre este texto de Lei e os contextos em que os professores vivem a sua profissionalidade. Afinal quão distante está a realidade dos objetivos do sistema educativo?

Para seguir um fio condutor nesta exposição reflexiva será tomado o texto da LBSE, como plataforma de construção, para o que a seguir se consideram pontos essenciais de reflexão neste estudo.

Para iniciar a estruturação desta análise, recuperam-se aqui as ideias que subjazem à importância da promoção do “desenvolvimento do espírito democrático e pluralista” (p. 3068), o “respeito pelos outros e pelas suas ideias” (p. 3068) e a abertura ao diálogo e à livre troca de opiniões (art.2º), capacidades que são defendidas como evidentemente necessárias e construtoras de *empowerment* e cidadania pró-ativa. Acentua-se um nível de preocupação ao nível plural e comunitário onde está premente a necessidade de formar cidadãos capacitados com espírito crítico e criativo, empenhados na sua transformação progressiva (art.2º), capazes de percecionarem, analisarem e julgarem o meio social em que se integram; e a nível individual, assume-se a pessoa humana como entidade complexa, com múltiplas facetas individuais e sociais, que a educação deve contemplar.

Toma-se aqui com relevância o 3º artigo da LBSE, porque defende que o sistema educativo deve “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos” (p. 3068). E além destes, também deve “assegurar a formação cívica e moral dos jovens” (p. 3068), pelo que se reconhece à escola o papel de educar o homem como um todo, no sentido holístico, não só o seu intelecto e capacidades técnicas, mas também o seu espírito reflexivo intra e interpessoal adequado à vivência em sociedade democrática.

O processo educativo é um processo de formação pessoal e social. Ou seja, todos os seres fazem aprendizagens, e fazem-nas apreendendo os estímulos que os contextos lhe disponibilizam. Este fenómeno é indicador de que as competências se adquirem mediante as experiências e as reflexões sobre elas.

Esta é a razão pela qual, a escola, como comunidade educativa, deve priorizar refletidamente, quais os estímulos, ferramentas, e experiências que pode ou consegue disponibilizar, para que os professores e alunos, consigam atingir os pressupostos da LBSE – atrás expostas – e que os mesmos possam ser cumpridos, ou pelo menos



suficientemente trabalhados. Esta é a questão de essência para a escola e para o mundo que recebe os seres humanos daí emergentes!

É por esta questão, mas não só, que se pretende – em lei e em significado - um espaço escolar com uma atmosfera social que - tal como Formosinho (1989) defende - “facilite o crescimento dos alunos e contribua para o seu desenvolvimento psicológico, onde cada aluno tenha ocasião de aprender a aprender a construir as suas relações interpessoais...” (p.500), para as expandir com passos seguros aos contextos sociais em que vive. Mas em expansão desta ideia, o mesmo autor especifica que se deve aplicar a educação, “... construindo-se cívica, moral, social e humanamente [...]”<sup>1</sup> como pessoa e cidadão.” (Formosinho et al., 1989, p. 500), sendo por isso, esta a escola pela qual deveremos lutar. Todavia, para que isso aconteça os professores terão de fazer uma *pedagogia do desenvolvimento da pessoa*, que, conforme refere Valente (1989) deverá ser através de uma formação pessoal e social inter e transdisciplinar, utilizando estratégias de envolvimento pessoal que impliquem cada educando, nas dimensões intelectual e afetiva.

Esta componente da filosofia educativa, exige um olhar comprometido com as realidades que os professores vivem nos quotidianos intra e inter relacionais dos seus universos didático pedagógicos, como a seguir se irá explorar, não só através dos estudos na área, mas também pelas tomadas de consciência sobre as experiências vividas no terreno.

### **E dos contextos Pedagógicos, que Realidade?**

Retome-se o conjunto de valores e finalidades defendidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo. Considere-se a eloquência e perfeita finalidade. A filosofia educativa deste sistema, parece aqui não ter tido falhas a considerar. E as realidades? Que formação a destes professores? Que mundos vivem no mundo da escola atual? Poder-se-á acreditar, conforme defende Valente (1989), que os professores atribuam a mesma importância às dimensões intelectual e afetiva?

---

<sup>1</sup> Parêntesis da responsabilidade da autora deste texto e não do autor mencionado

O facto é que, se existem professores que valorizam ambas as dimensões, também existem outros, que mantêm como único objetivo a dimensão intelectual. Em tertúlias informais - desde a sala dos professores até à cafetaria da escola passando pelos diálogos em corredor ou conversas em blogues - alguns professores expressam alguma da sua *indefensão aprendida* (Seligman, 1975), dividindo funções entre entidades parentais e formativas, terminando discursos com alocações como: “Educação é em casa! Na escola é a instrução! (...) “...tenho um programa para cumprir”<sup>2</sup> ou ainda “As aulas devem ser ocupadas a tratar dos conteúdos programáticos.”<sup>3</sup>, dando o ênfase às exposições dos conteúdos.

A questão que se coloca neste estado crítico – em termos de uma perspetiva de estado da arte da educação em Portugal - é se a responsabilidade – considerada naturalmente multifatorial – se posiciona maioritariamente nos atores do contexto educativo, nos seus decisores ou em outras causas de carácter económico, financeiro e social...

Mas porque o que aqui se discute é a formação da identidade docente, e a respetiva representação social, será a esta que se dedicará todo o corpo de reflexão seguinte. Mas, e retomando, questiona-se: ao tempo em que são decididos os conteúdos de formação de professores, o que é assumido como prevalente? As questões afetivas inserem esta formação?

Na verdade, a formação clássica dos professores portugueses é limitativa ou pelo menos não estimulativa relativamente à componente afetiva. (Jesus, 2002)

E é a desinformação na dimensão afetiva, que desencadeia em muitos professores, a prática do ensino sem aplicar estratégias relacionais, em alunos com dificuldades de aprendizagem ou com desajustados comportamentos em sala de aula. Confrontados com uma situação que não sabem gerir – porque não a aprenderam nem treinaram - mas que lhes causa desconforto, alguns professores ignoram, desmoralizam, agredem verbalmente ou até fisicamente. (Wong, 2011)<sup>4</sup>. Qualquer uma das hipóteses é

---

<sup>2</sup><http://ometroquadrado.blogspot.pt/2012/04/quem-fala-assim-nao-e-gago-nem-crato.html>, a 16/08/2012

<sup>3</sup><http://dererumundi.blogspot.pt/2011/02/os-censos-vao-as-escolas.html>, a 16/08/2012

<sup>4</sup>Bárbara Wong, jornalista do *Público*, há 13 anos dedicada às questões da Educação, para compreender a realidade docente entrevistou professores, alunos e encarregados de educação de norte a sul de Portugal, reunindo toda a informação na obra “A minha sala de aula é uma trincheira - 10 mitos sobre os professores”

propiciadora de consequências pouco formativas, como por exemplo: maior desinteresse do aluno pela área disciplinar, ou o propiciar a vontade de faltar às aulas, aumentando o espaço de contacto com um mundo externo à escola, onde, as aprendizagens que fizer não são certamente as que estão no currículo. Em suma, o desenvolvimento cognitivo, social e emocional do aluno é prejudicado.

Todas as ideias que acabam de ser apresentadas, como expressão da empiria dos quotidianos atuais de uma vida docente, poderiam ter sido alvo de intervenção, se tivessem sido cumpridas as propostas presentes no relatório para a UNESCO, ainda em 1996. Este documento defende que há 4 pilares fundamentais para o ensino<sup>5</sup>:

- o *aprender a conhecer* - pretende fornecer as bases para se aprender ao longo da vida,
- o *aprender a fazer* - tornar o indivíduo apto para enfrentar diversas situações e para trabalhar em equipa,
- o *aprender a ser* - pretende desenvolver a personalidade, a autonomia, o discernimento, a responsabilidade pessoal por forma a explorar todos os talentos que existem no interior de cada ser humano,
- e por último: o *aprender a conviver*, assumido pela Comissão Internacional sobre a Educação do Séc. XXI, como o pilar mais relevante para obrigar a compreender melhor o outro e o mundo: a exigência de compreensão mútua, de ajuda pacífica e de harmonia, valores de que nosso mundo é tão carente (Delors et al., 2010).

Neste ponto terão de ser colocadas algumas questões para reflexão:

- Quais as condições contextuais que os docentes dispõem, para conseguirem cumprir o que está presente na LBSE (1986) e as propostas para a Educação do Sec. XXI (Delors et al., 2010)?

Serão tomados como base, os autores na área e abordadas as condições contextuais dos docentes em Portugal por forma a dar uma resposta analítica à questão.

---

<sup>5</sup> Os quatro pilares da Educação são conceitos de fundamento da [educação](#) baseado no Relatório para a [UNESCO](#) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por [Jacques Delors](#), em 1996.

## **Problemáticas e constrangimentos sensíveis**

Após a reflexão acerca do que é preconizado em lei, e da análise do relatório sobre Educação para o Século XXI elaborado e apresentado para a Unesco (Delors et al., 2010), serão organizadas áreas de argumentação por forma a responder à questão atrás elaborada.

Para compreendermos melhor as problemáticas com que se deparam os professores considerou-se útil fazer uma brevíssima resenha histórica da docência, pois, como afirmam Ball e Goodson (1989, p. 2), “qualquer tentativa para retratar a situação atual dos professores tem de começar por reconhecer a mudança de contextos em que o seu trabalho é desenvolvido e as suas carreiras construídas”.

Assim, e só para nos situarmos, teremos que assumir, que a escola, enquanto espaço, estatuto e finalidade, foi vivendo sucessivas e progressivas mudanças (Veiga-Branco, 2000). Nem a sua arquitetura, nem recursos, nem atores, terão tido ao longo do tempo o mesmo perfil, aspeto e função. Tenhamos a sensatez de olhar para a escola como uma entidade dinâmica e adaptativa... como um sistema aberto a novas realidades e paradigmas, que por ela vão sendo absorvidos, criando dentro do sistema e nos sistemas adjacentes novas entropias, que se tornam em si mesmas, os propulsores de novas inquietações... e portanto as alavancas para novos paradigmas de ruptura. Por exemplo, nem mesmo ao tempo do iluminismo, o maior espaço temporal de desenvolvimento e transformação, não foi a escola o epicentro dessa mudança, nem a partir dela que a mudança ocorreu.<sup>6</sup> Ao tempo, como durante as muitas décadas seguintes – talvez até hoje, em grande parte dos países - a escola apenas tinha como preocupação a transmissão do saber enciclopédico e poucos tinham o privilégio de a frequentar. Outro exemplo de estatuto modificado do significado de escola, foi a emergente necessidade sentida com a industrialização, nos anos 60 e 70, já que se tornou premente a preocupação com a expansão da literacia, traduzida não só pelo combate ao analfabetismo, mas também com a democratização do ensino. O alargamento da escolaridade obrigatória<sup>7</sup> viria a criar espaços escolares de verdadeira

---

<sup>6</sup> Veiga Branco – em orientação científica (31/07/2012)

<sup>7</sup> Instituída em Portugal com a Reforma Veiga Simão.

“massificação do ensino”, originando um aumento exponencial do número de alunos, escolas e professores<sup>8</sup> (Jesus, 2000). As comunidades educativas faziam então todo o sentido. As escolas assumiam-se com o verdadeiro estatuto de pólos de expansão e desenvolvimento dos homens. Só que esta nova realidade criou uma nova entropia: Com a “massificação do ensino” ou pedagogia da inclusão, os professores deixaram de ter apenas alunos interessados, para quem a escola era um direito, e passaram a ter alunos desinteressados, para quem a escola é uma obrigação, um dever (Jesus, 2000).

E vão ser estes últimos, os que mais desmotivam e dificultam o trabalho dos professores com a sua indisciplina, mau comportamento, desmotivação (Esteve, 2002) entre outros problemas, que, muitas vezes não deixam de ser também a replicação comportamental dos atores humanos que constituem a família em que vivem.<sup>9</sup> E assim, como se de uma surpreendente avalanche de novos comportamentos e atitudes sócio grupais se tratasse, o mundo pôde assistir ao nascimento de franjas populacionais *borderline*, que se tornaram determinantes, na formação e expansão de uma população, que posteriormente, mais do que necessitar de formação em conteúdos, necessitava de educação de valores e de inclusão. E nesta educação, os valores dos afetos, a sua expressão e a capacidade de os gerir.

Este processo veio tomando mais visibilidade, e mais recentemente, a última revolução educativa - juntamente com mudanças significativas nas áreas sociais, políticas e económicas dos últimos 30 anos (Hernandéz, 2007; Hué, 2008; Esteve, 2002) - fizeram com que o trabalho do professor sofresse alterações radicais. Em suma, os professores deixaram de ter como única preocupação os conteúdos, para se preocuparem com a educação dos indivíduos (Esteve, 2002). Ou seja, às tarefas do passado acrescentaram outras relacionadas com as áreas do desenvolvimento pessoal e social.

---

<sup>8</sup> A profissão docente tornou-se pouco seletiva levando a que muitos a exercessem sem habilitações específicas para o ensino, levando ao estereótipo “qualquer um pode ir para professor”. Muitos ingressaram de forma transitória, por falta de alternativas profissionais e não por vocação. (Jesus, 2000)

<sup>9</sup> Foi no contexto da prática de funções docentes entre os anos letivos 2005/2011 no Programa PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) inserido no PIEC (Programa Para a Inclusão e Cidadania), no trabalho com jovens dos 14 aos 17 anos que estavam em risco de exclusão social, que posso afirmar que a desmotivação, falta de empenho e interesse destes alunos em relação à utilidade da escola, é corroborada pelos seus pais.

Estas novas exigências constituem uma sobrecarga e representam um dos potenciais fatores de mal-estar (Jesus, 2003). Muito é pedido ou exigido aos professores sem lhes serem dadas as condições de trabalho ou a formação inicial (Esteve, 2002) com programas adequados às exigências da sociedade educativa.

Desta forma, os professores destas últimas três décadas enfrentam dificuldades em executar o seu trabalho de forma segura (Estevão, 2012) e o sentimento de impotência aumenta (Vieira e Relvas, 2003) quando são responsabilizados pelas falhas do sistema educacional. Em consequência destes fatores a partir dos anos 80 assistiu-se ao aumento substancial das investigações ligadas ao mal-estar docente<sup>10</sup> (Jesus, 2000).

Ao proceder ao levantamento de estudos verifica-se que em Portugal existem níveis elevados de mal-estar docente (Jesus, 1996; Jesus et al., 1992; Veiga-Branco, 2005). As investigações de Cruz (2000) e Pinto, Silva e Lima (2000) referem que mais de metade dos professores portugueses sente mal-estar, com 63% e 54%, respetivamente. E, corroborando estes resultados, um olhar sobre as notícias atuais da área da educação nos jornais nacionais<sup>11</sup> mostra o sentimento de desmotivação, desânimo, desesperança dos professores em terem condições para exercerem a sua profissão de uma forma digna e responsável. Muitos deles, não tendo estratégias para lidar com os sentimentos de mau estar, recorrem a fármacos (Bisquerra, 2001; Hernández, 2007) e por fim às baixas médicas como mostra o Jornal de Notícias de 26 de Setembro de 2011 “entre Outubro de 2010 e Janeiro de 2011 foram passados mais de 70 mil atestados médicos a docentes”.

Assim, após a compreensão do percurso histórico até à atualidade dos sentimentos de mal-estar experienciados pelos docentes, será feita uma análise sobre os motivos da profissão docente ser considerada uma profissão de risco, e escalpelizadas as consequências e potenciais fatores do mal-estar docente.

---

<sup>10</sup> Como processo de falta de capacidade por parte do sujeito para fazer face às exigências que lhe são colocadas pela sua profissão (Jesus, 2000).

<sup>11</sup> Basta olharmos para alguns títulos de jornais para compreendermos o descontentamento da classe docente contra as políticas do governo Português, nomeadamente:

*“Manifestação juntou 120 mil professores”* publicada no Jornal de Notícias a 08/11/2008;

*“Professores em protesto até ao Parlamento”* publicada no Jornal Expresso a 12/07/2012;

*“Cada vez mais professores querem sair do país”* publicado no Jornal Expresso a 28/07/2012.

### **Atividade docente: profissão de risco**

E é portanto a partir de toda esta paisagem de mutações sucessivas que a escola e os professores, se vêem inseridos em contextos confusos de múltiplos apelos de intervenção. Progressivamente emerge essa necessidade permente de atender assertivamente a variadas populações de alunos, que emergindo de franjas populacionais desfavorecidas ou desajustadas, exigem agora um professor com competências emocionais e relacionais para as novas finalidades de reconstrução pessoal e de reinserção social. E é nestes contextos que os professores vivem os desencontros entre as necessidades de aplicação didática e as emergentes competências para lidar com os desafios sociais.

Assiste-se a uma paisagem humana em sofrimento (Mañas, Justo & Martínez, 2011), que senão é ao nível individual, enquanto pessoa, está pelo menos carente de disponibilidade motivacional para investir em todos os desafios – desinteresse, hostilidade, hiperatividade, imaturidade (Lopes, 2003), que também a atual população estudantil apresenta.

As responsabilidades do professor são cada vez maiores e os seus papéis estão mais difusos (Hargreaves, 1994), como exemplo: é pedido ao professor que mantenha a disciplina num clima de confiança e afeto (Esteve, 1992), que promova a igualdade, mas se preocupe com os alunos na sua individualidade (Húsen, 1986), mantenha um bom ambiente em sala de aula, programa, avalie, oriente, estabeleça uma ligação estreita com os pais, organize atividades na sua escola, participe em diversas reuniões com os seus pares, atenda às exigências burocráticas (Jesus, 2000; Fernández, 2007).

A lista de exigências feitas ao professor parece não ter fim (Esteve, 1994), o que faz com que a profissão docente seja experienciada por muitos como “permanentemente deficitária” (Estêvão, 2012, p. 148), pela enormidade e variedade de funções atribuídas, transformando a docência potencialmente “numa missão impossível” (Correia & Felgueiras, 1999, p. 34), pela exigência pedida sem as condições necessárias para ser atingidas.

Com esta diversidade de tarefas os professores têm dificuldade em delimitar objetivos e priorizar as suas funções, originando como referem alguns autores a “crise

de identidade” (Albraham, 1988; Cole, 1985; Esteve, 1991, Guerra, 1983; Maceda, 1994; Nóvoa, 1989, Teodoro, 1990), ou “crise de função docente” (Vila, 1988) que resulta da contradição acerca do que o professor gostaria de fazer e o que está preparado para fazer. Esta crise da profissão docente não é um fenómeno apenas da atualidade, Nóvoa (1991) refere que se arrasta há longos anos e não se vislumbra perspectivas de superação a curto prazo.

E, se se juntar a estas atividades fatores como a falta de disciplina, problemas de comportamento, apatia, baixo rendimento académico, falta de motivação para a aprendizagem dos alunos (Lopes, 2003), estão criadas as condições ideais para agravar a situação de desconforto e provocar o mal-estar docente.

Este mal-estar docente pode alterar a personalidade do professor (Jesus, 2000) com repercussões na saúde física, psicológica e no desempenho profissional (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004), razão pela qual a própria O.I.T. (1981), no relatório sobre “Emprego e condições de trabalho dos professores”, reconhece esta atividade profissional como “profissão de risco”, ao concluir que os professores correm o risco de esgotamento físico ou mental face às atuais condições de trabalho.

E como a manutenção de progressivos contextos magoadores, trouxeram fenómenos consequenciais surpreendentes, houve necessidade de estudo e análise acerca deste fenómeno, pelo que terão que ser seguidamente apresentadas as consequências do mal-estar nos professores.

### **Consequências do mal-estar docente**

A falta de competências para lidar com estes e outros desafios que ocorrem nos seus quotianos faz com que o mal-estar em contexto de trabalho dos professores seja um problema que tem vindo a ganhar proporções cada vez maiores (Lau, Yuen, & Chan, 2005; Montgomery & Rupp, 2005) e, desta forma, assiste-se com alguma frequência, ao aparecimento crescente de situações ou síndromas difusos ligados a patologias nos professores, donde se destacam: doenças cardiovasculares, labirintite, faringite, neuroses, fadiga, insónia, tensão nervosa (OIT, 1981; Kyriacou & Pratt, 1985; Cooper, 1996), hipertensão arterial, dores de cabeça, perda de peso, desordens intestinais, bem



como uma menor resistência às infeções (Needle et al., 1980; Pithers & Fogarty, 1995; Serra, 1988). Também puderam ser reconhecidas e identificadas outras perturbações psicopatológicas, relacionadas com o mesmo contexto, e destas, são referidas a ansiedade, depressão, irritabilidade, hostilidade, exaustão emocional (Capel, 1987), impaciência no contacto com os outros, instabilidade emocional (Kossack & Woods, 1980), sentimento de culpa, desgaste (Hargreaves, 1994), desejo de abandonar a docência e auto-responsabilização perante a incapacidade de ter êxito no ensino (Esteve, 1992), que são vividas de forma perturbadora, ao nível intra e interpessoal.

Na literatura internacional, o *burnout*<sup>12</sup>, enquanto conceito, causas e consequências, tem sido pesquisado, com maior intensidade entre professores do que por quaisquer outros grupos ocupacionais, indicando ser aquele que oferece condições mais propícias ao seu desenvolvimento (Cherniss, 1980; Taris et al., 2001), talvez porque nas condições em que trabalham, que, por definição, os professores nunca fazem o suficiente, como refere Hargreaves “no ensino, o trabalho nunca está acabado, pode sempre fazer-se mais, as coisas podem sempre ser melhoradas” (1994, p. 19), assim é relativamente fácil esta classe sentir alguma frustração.

Os docentes afetados por *burnout* podem apresentar sentimentos negativos constantes, atitudes de cinismo, falta de motivação para trabalhar, absentismo laboral, baixa auto-estima, hipertensão, úlceras, consumo de drogas e álcool, entre outros problemas (Ponce et al., 2005), o que no global deixa uma imagem verdadeiramente perturbadora da saúde psico afetiva e morfológica dos seres humanos que constituem este grupo laboral.

O síndrome de *burnout* instala-se muitas vezes a partir de expectativas elevadas e não realizadas (Lipp, 2002), que com a diminuição das condições de trabalho faz aumentar a ansiedade na profissão docente, o que afeta a eficácia do professor quando

---

<sup>12</sup> Quando o *stress* ocupacional chega a níveis mais altos e se mantém ao longo do tempo acontece o *burnout*. Esta síndrome, já estudado nos anos 80 do século anterior (Cherniss, 1980; Kyriacou & Pratt, 1985; Capel, 1987), e continuado no início deste século (Lipp, 2002; Anadón, 2005; Reis et al. 2006), refere-se a uma resposta emocional pelo organismo, a situações de *stress* crónico – em situações de trabalho – em razão de relações intensas com outras pessoas, ou de profissionais que apresentam grandes expectativas com relação ao seu desenvolvimento profissional e dedicação à profissão e não alcançam o retorno esperado (Limongi & Rodrigues, 1999).

ensina e prejudica a aprendizagem dos alunos (Keavney & Sinclair, 1978). Os estudos realizados nessa área, referem que os professores ansiosos têm mais situações desagradáveis no trabalho, sentem mais dificuldades em ficar em frente à turma, fazer leituras e responder às perguntas colocadas pelos alunos (Gardner and Leak's, 1994), o que é indicador da perturbação do clima relacional na sala de aula, e potencialmente descredibilizador da imagem do professor. Todavia, e uma vez absorvida a ansiedade e angústia, principalmente se for prolongada no tempo, podem apresentar um perfil rígido ou brando na sala de aula, utilizam frequentemente medidas defensivas, poderão ter uma postura cínica quanto às motivações e intenções dos alunos (Ameen, Guffey & Jackson, 2002) e em suma, “estes comportamentos acabam por deixar na mente de alguns alunos a ideia de um professor – não magoado pela ansiedade e stress, porque não sabem identificar este quadro patológico – mas sim um professor que de algum modo não lhes transmite a imagem de um professor competente.”<sup>13</sup>

Assim, e porque aqui se assume este contexto como a problemática dominante em estudo, depois de analisadas as consequências do mal-estar docente, será feita a abordagem aos potenciais fatores que o originam.

### **Fatores do mal-estar docente**

Considerando que o grau de mal-estar acontece com a ocorrência de diversos acontecimentos interligados, convém salientar que os fatores apresentados são apenas fatores potenciais, dependendo cumulativamente do sujeito e da situação (Harris, Halpin & Halpin, 1985, Pettegrew & Wolf, 1982), dado a mesma situação pode constituir problema para um professor e não constituir para outro.

Retomando, a dificuldade em lidar com a desmotivação e a indisciplina parecem constituir os fatores de *stress* mais apontados nas investigações de vários países (Dunham, 1992), ou seja fatores que estão relacionados com o processo ensino-aprendizagem e com a relação com os alunos.

Alguns estudos referem que algumas características pessoais (professor

---

<sup>13</sup> Veiga Branco – em Orientação científica (31.07.2012)

competitivo, impaciente, agressivo, com necessidade de controlar tudo<sup>14</sup>) podem fazer com que o professor seja mais vulnerável aos fatores de mal-estar (Farber, 1984; González & Lobato, 1988; Stephenson, 1990), e aqueles que percebem maior dificuldade em controlar os seus alunos apresentam um maior grau de despersonalização e um menor sentido de realização pessoal (Gold, 1985).

Porque são numerosos os autores que apontam listas de fatores que contribuem para o mal-estar docente, e no sentido de organizar e sistematizar este conjunto de categorias serão apresentados quatro estudos, que se apresentam de seguida:

- Ross e Altmaier (1994) distinguem duas categorias: as características individuais e as variáveis da profissão.
- Vila (1988) apresenta três categorias: motivação pessoal / formação inicial (ex: personalidade, motivos de escolha da profissão, formação inicial e a experiência profissional e pessoal), contexto socioeducativo (ex.: indefinição do papel do professor, baixo prestígio social, baixo salário, política educativa inadequada) e contexto escolar (ex.: relações com os alunos, encarregados de educação ou com superiores hierárquicos, condições de trabalho, falta de recursos, sobrecarga de tarefas).
- Blase (1982) apresenta a sistematização melhor fundamentada através da distinção dos fatores de primeira ordem e os fatores de segunda ordem. Os de primeira ordem, incidem diretamente sobre a ação do professor na sua aula. Centram-se nas atividades do processo ensino-aprendizagem, incluindo o desinteresse, a indisciplina dos estudantes e a sobrecarga das tarefas do professor. Os fatores de segunda ordem têm relação com as condições ambientais do contexto onde se exerce a docência, fatores que apenas indiretamente afetam o seu empenho e eficácia.
- Por último, Esteve (1987, 1991, 1992) aproveitou o trabalho de Blase (1982) para especificar doze fatores que podem ser responsáveis pelo mal-estar. As conclusões do autor serão utilizadas como fio condutor para, com a ajuda de outros autores, justificar a pertinência de se encontrarem estratégias para modificar este mal-estar.

#### 1. *O aumento das exigências sobre o professor.* Nunca a sociedade depositou tantas

---

<sup>14</sup> Segundo Alvarez et al. (1993) esta descrição de características pessoais não deve ser encarada de forma fatalista pois, têm sido apresentadas estratégias que permitem modificar os comportamentos do sujeitos.

expectativas no seu sistema de educação e de ensino, ao colocar “um pesado fardo sobre os ombros dos profissionais que são o rosto diário deste sistema, os professores” (Azevedo, 1994, p.119). Para além de conhecer os conteúdos específicos da sua área disciplinar, pede-se ao professor que seja facilitador de aprendizagem, como pedagogo eficaz, organizador de trabalho de equipa, que cuide do equilíbrio psicológico e efetivo dos alunos e da sua integração social, participe em reuniões com os seus pares e com encarregados de educação. A intensificação do trabalho segundo Hargreaves (1994) leva à redução do tempo de relaxamento, falta de tempo para o aperfeiçoamento das destrezas e para atualização profissional, redução na qualidade do serviço, redução das oportunidades para demonstrarem cuidado, ligação e afeto pelos alunos, devido à preocupação com outras tarefas, entre outras (Apple, 1989). Assim, face a tantas exigências os professores queixam-se frequentemente da escassez de tempo (Hargreaves, 1994) para cumprir tudo o que lhes é exigido.

2. *A inibição educativa de outros agentes de socialização.* Com a evolução da sociedade, a emancipação da mulher, as dificuldades financeiras, os pais estão muito mais horas fora de casa e não conseguem acompanhar a vida e desenvolvimento social e emocional dos seus filhos. Como refere Jesus (2003) há uma transferência para a escola das funções e responsabilidades que eram da família.
3. *O aumento de fontes de informação alternativas à escola.* A Internet modificou a comunicação no mundo e à distância de um “clique”, os alunos acedem a uma fonte ampla de dados, não ficando limitados apenas ao conhecimento que o seu professor lhes transmite. De facto, e acrescidamente, além dos conteúdos a transmitir, o educador também se vê “obrigado” a auxiliar os educandos na utilização dos sítios da rede, seleccionando e analisando os conhecimentos que eles acabam de aceder e ligá-los aos que já adquiriram.
4. *A rutura do consenso social sobre a educação,* manifesta na falta de conformidade, nas opiniões sobre qual é o papel do professor como agente educativo.

5. *O aumento das contradições no exercício da docência*, pelo que é exigido ao professor cumprir, sem lhe serem dadas as condições para o fazer com qualidade.
6. *A mudança de expectativas a respeito do sistema educativo*. Os professores deixaram de ter como única finalidade instruir, no sentido de transmitir conhecimentos, para ter agora a missão de educar, ou seja desenvolver em cada aluno as suas capacidades físicas, intelectuais e morais.
7. *A modificação do apoio da sociedade ao sistema educativo*. Nas últimas décadas, as transformações sociais, políticas e económicas foram significativas. Nesse contexto de mudanças sociais, houve várias transformações no sistema educacional, principalmente no que diz respeito à organização do trabalho e à estruturação e valorização social das atividades docentes. Perante essas mudanças, os professores enfrentam atualmente dificuldades em executar de forma segura o seu trabalho, sentindo-se impotentes na realização do mesmo, muitas vezes sendo alvo de críticas e responsabilizados pelas falhas do sistema educacional.
8. *Diminuição da valorização social do professor*. O sentimento de desrespeito pela entidade professor (Veiga-Branco, 2005) e de prestígio foi reconhecidamente perturbadora. Esta diminuição de prestígio nos docentes poderá ter na sua origem em fatores como: obrigatoriedade escolar, massificação do ensino, o negativismo dos meios de comunicação social, a desvalorização do “saber escolar”, o baixo salário, a feminização e a juvenização do corpo docente, o elevado número de professores e a baixa qualificação académica de muitos deles (Amiel-Lebigre & Pichot, 1980; Cruz et al. 1988; Debesse & Mialaret, 1980; Esteve, 1991; Hoyle, 1987; Maceda, 1994; Nóvoa, 1991; Ornstein, 1983; Teodoro, 1990; Vila, 1988; Jesus, 2003)
9. *A mudança nos conteúdos curriculares* que faz com que os professores tenham de produzir mais materiais pedagógicos para conseguirem cumprir o que é exigido pelo sistema educativo.
10. *Deficientes condições de trabalho e escassez de recursos materiais*. Os professores têm uma qualidade de vida precária com um salário considerado

insuficiente em relação ao volume de trabalho e responsabilidades assumidas; interagem com um número excessivo de alunos por turma, o que dificulta a qualidade de ensino esperada; vivem a falta de modernização de equipamentos, falta de salas e computadores dentro da escola para se poderem preparar os materiais pedagógicos. Como refere Jesus “...para muitos, só é professor quem não tem possibilidade de ter um emprego melhor...” (2000, p. 33), afirmação que confirma a falta de consideração e respeito por parte da sociedade. Em relação aos recursos materiais, se há escolas que estão apetrechadas com todo o tipo de recursos, há outras que têm falta, impossibilitando os alunos de poderem aprender através de metodologias diversificadas. E neste contexto, o percurso de longas distâncias e ou ausências da família (Veiga-Branco, 2005) para manter a profissão, bem como a preocupação monetária para essa manutenção, foi também considerado, um mau estar e fator de *stress* permanente.

11. *As mudanças na relação professor-aluno.* Se antigamente o professor era uma figura respeitada e acarinhada, depois da massificação da profissão, não é mais do que um indivíduo facilmente substituível com quem os alunos têm uma relação impessoal e efémera (Lopes, 2003). Os alunos gozam de uma parcela de poder nas suas casas e na escola, que não tinham há poucos anos, - tornando- - os indisciplinados - consequência em parte de transformações gerais das relações de poder adultos/ crianças.
12. *A fragmentação do trabalho do professor.* Atualmente o professor não tem apenas que fazer o seu trabalho na sala de aula, o trabalho visível, como também tem a responsabilidade de muitos outros trabalhos invisíveis, (Veiga-Branco, 2005) como são o da preparação de aulas, correção e avaliação de trabalhos, reuniões entre pares pedagógicos e com encarregados de educação. Como refere Hargreaves certas pessoas julgam os professores, porque apenas conhecem o trabalho visível, e desta forma parecer ser “menos difícil e menos exigente do que de facto é.” (1994, p.16)

Assim, e tal como no início do capítulo foi referido, a progressão temporal provou que a escola poderia assumir vários estatutos, e que nela, os seus atores, as perturbações consequentes, pelo que e em suma, “Independentemente de tudo o que

possa ser dito acerca do ensino, poucos discordariam da ideia de que a natureza e as exigências da tarefa mudaram profundamente ao longo dos anos” (Hargreaves, 1994, p.131) e neste contexto resta aos professores lidar com a complexidade e ambiguidade da sua profissão, mesmo não conseguindo resolver todos os problemas com que se depara a escola, por pertencerem a esferas institucionais e sociais mais amplas (Estêvão, 2012).

Novos tempos exigem a todos uma nova noção de profissionalismo, mais ampla e plurifuncional. Estêvão (2012) aponta uma nova orientação na linha da colaboração profissional, na polivalência e flexibilidade, na capacidade de liderança e comunicação.

Defende-se nesta dissertação que poderá ser a formação em educação emocional um processo educativo – assumindo que haverá eventualmente outros - que potencia as competências emocionais e capacita os professores com mais estratégias para enfrentarem o mal-estar ou potencializarem o bem-estar. Este processo não será visto como uma ou a (no sentido de única) solução de prevenção de qualquer contexto patológico – como não é aliás seu objetivo – mas sim, e porque disso se trata, da Promoção da Saúde (Holística), tal como é expressa na Carta de Ottawa (1986), nomeadamente dos contextos de Ensino/Aprendizagem.

Depois da apresentação da identificação da problemática do estudo, passar-se-á a apresentar o seu propósito.

## **2. PROPÓSITO**

O propósito do estudo é reconhecer que a formação em educação emocional potencia as competências emocionais dos educadores e professores do ensino básico e secundário.

Para dar consecução ao propósito do estudo foram elaborados os seguintes objetivos:

1. Criar uma formação em educação emocional para educadores de infância e professores do ensino básico e secundário.
2. Implementar a formação em educação emocional para educadores de infância e professores do ensino básico e secundário.
3. Avaliar a formação em educação emocional:
  - 3.1 Comparar o nível de conhecimento teórico relativamente aos conteúdos, antes e após a formação.
  - 3.2 Comparar as competências emocionais, consciência emocional e regulação emocional, antes e após a formação, nas seguintes variáveis: reconhecimento das emoções nos outros, vocabulário emocional, estratégias focadas na alteração da emoção e estratégias focadas na resolução de problemas.
  - 3.3 Comparar a auto-eficácia emocional, antes e após a formação.
  - 3.4 Conhecer a perceção dos professores relativamente à mais-valia da formação, ao nível das competências emocionais nas vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional, e ao nível dos conteúdos da formação prioritários para futuras formações.
4. Determinar a influência da Competência Emocional (EVCE), como variável moderadora, no impacto do estudo.



Depois de identificada a problemática, e no sentido de dar consecução ao propósito do estudo, será agora apresentada a sequência textual, relativamente às unidades de capítulo, seu desenvolvimento e metodologia de apresentação do texto de dissertação.

No capítulo 1, e no sentido de compreender a problemática e suas interações com a neuroconsciência valor e significados emocionais, bem como para fundamentar as hipóteses de trabalho, será feita a revisão de literatura. Neste texto, e a partir da bibliografia científica disponível, serão resgatados os resultados dos autores com estudos na matéria para tratar o construto da competência emocional, bem como da educação emocional e finalmente – porque é também uma variável de análise no estudo – uma imagem textual do que aqui se defende como são os professores auto eficazes.

No capítulo 2 será apresentada a metodologia, onde constam as seleções de *design* e de recursos humanos e materiais bem como os respectivos tratamentos de dados. Será apresentada uma brevíssima caracterização dos participantes do estudo, apresentados cada um dos cinco instrumentos de recolha de dados utilizados e os procedimentos da sua elaboração, distribuição e método de análise tomado nesta investigação.

No capítulo 3 serão apresentados os resultados obtidos a partir das respostas da amostra às questões inseridas em cada um dos instrumentos de recolha de dados.

No capítulo 4 e último capítulo será apresentada a discussão do estudo, para terminar com as implicações que os resultados obtidos trazem para a teoria, futuras investigações e formação de professores.



# **CAPÍTULO 1 – REVISÃO DE LITERATURA**

## **1.1 COMPETÊNCIA EMOCIONAL**

Depois de ter sido apresentada a problemática do estudo - mal-estar docente - e para dar consecução ao propósito do estudo, o primeiro capítulo da revisão de literatura apresentará de uma forma breve os constructos Emoção, Sentimento de emoção e Inteligência Emocional (IE), por se considerarem constructos pertinentes para melhor se compreender o conceito de competência emocional (CE).

### **Emoção e Sentimento de emoção**

Para compreender o constructo da Competência Emocional que vai ser discutido neste capítulo, apresentar-se-ão primeiramente os conceitos de emoção e sentimento de emoção, à luz da neurobiologia atual.

As emoções são de facto um património ontológico e ontogénico, que têm com a finalidade de adaptação em qualidade e eficácia, na nossa vida. Na verdade, estão presentes na nossa vida desde que nascemos e têm um papel relevante na construção da nossa personalidade e interação social. Vivemos as nossas emoções em qualquer espaço e tempo com a família, com os amigos, no ambiente de trabalho, etc. Elas intervêm em todos os processos evolutivos: no desenvolvimento da comunicação, no conhecimento social, no processamento da informação e do desenvolvimento moral. Na maioria dos casos, são elas que influenciam as decisões que tomamos diariamente. Mas, afinal o que são as emoções, como são sentidas? Podem ser alteradas? Para uma definição assumida, toma-se aqui a expressão de Damásio (2010) a que define emoções como:

programas complexos, em grande medida automatizados, de acções modeladas pela evolução. As acções são completadas por um programa cognitivo que inclui certos conceitos e modos de cognição, mas o mundo das emoções é sobretudo, um mundo de acções levadas a cabo no nosso corpo, desde as expressões faciais e posições do corpo até às mudanças nas vísceras e meio interno. (Damásio, 2010, p.143)

Contrariamente, ao conceito de programa pré definido da emoção, os sentimentos de emoção são caracterizados pelo mesmo autor, como

percepções compostas daquilo que acontece no corpo e na mente quando sentimos emoções. No que respeita ao corpo são imagens de acções e não acções em si; o mundo de sentimentos é um mundo de percepções executadas em mapas cerebrais. (Damásio, 2010, p.143)

Assim, a distinção geral entre estes dois conceitos prende-se com o facto da emoção ser um fenómeno automático, da responsabilidade do sistema nervoso autónomo, como uma resposta que pode ou não ser visível (pelo sujeito e por outros), mas que é a resposta a um estímulo externo ou interno, com finalidade adaptativa e de sobrevivência uma ação acompanhada por ideias e modos de pensar. Já o sentimento emocional é a percepção daquilo que o corpo faz e a percepção do estado da nossa mente, durante o curto espaço de tempo em que acontece a emoção.

A emoção é inconsciente, tem a duração de micro segundos, tempo contado entre o movimento em que os estímulos foram processados nos córtices visuais e o momento em que os sujeitos relataram os primeiros sentimentos, de uma forma consciente.

Para colocar de forma mais evidente, a emoção quando acontece é inconsciente, já o sentimento de emoção acontece ao nível do consciente.

De seguida será apresentado um mapa concetual (figura 1) que pretende abordar como é criado o sentimento da emoção, segundo Damásio (1995, 2010) e ilustrar de que forma as emoções podem ser sentidas no corpo.

O sentimento de emoção é sentido no corpo em três formas diferentes. A forma mais verdadeira e genuína é através do “arco corporal” que é desencadeado por um estímulo emocionalmente competente (EEC), provocado por uma imagem de um objeto, ou por acontecimentos já vividos no passado, a ocorrer no presente ou projetados para um futuro, quer de uma forma positiva, quer de uma forma negativa.

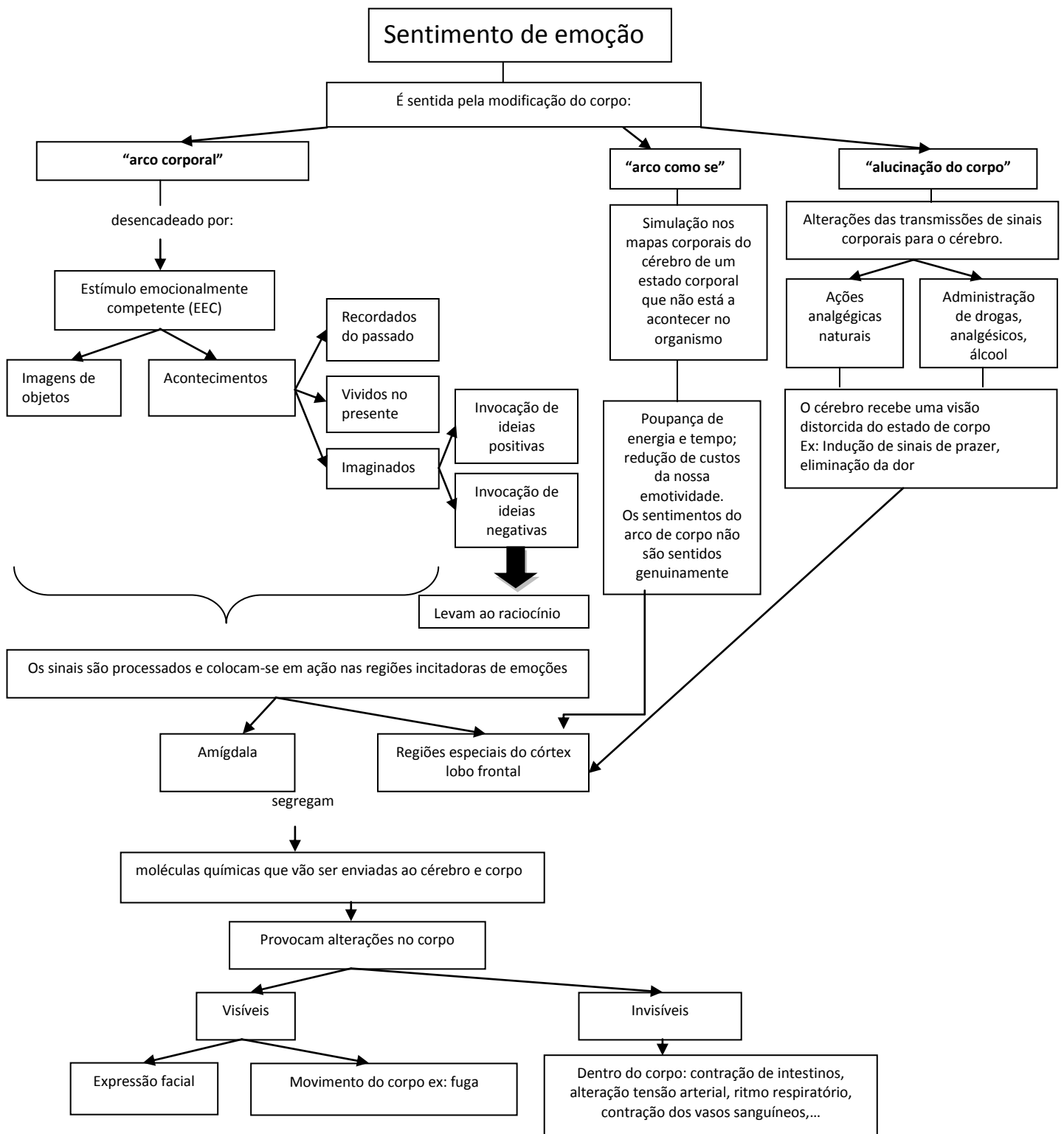


Figura 1 - Mapa conceitual – Como é criado o sentimento de emoção?

Fonte: Produção própria com base em Damásio (1995, 2010)

Quando a emoção acontece, os sinais são processados e colocam-se em ação as regiões incitadoras de emoções. Tudo isto acontece no sistema límbico (fig.2)

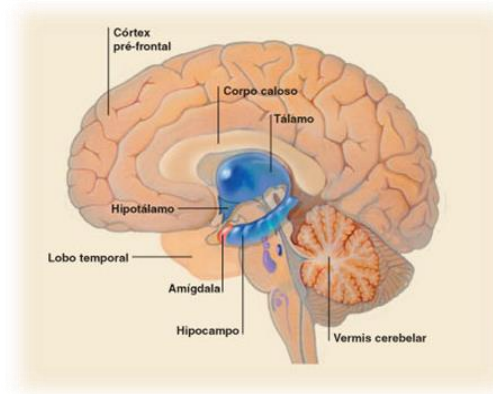


Figura 2 - Sistema límbico

De uma forma muito sintética, do sistema límbico fazem parte dois tipos de redes de circuito: a rede de circuitos inatos (fazem parte o tronco cerebral e hipotálamo) e a rede de circuitos modificáveis, pela experiência do organismo em constante evolução.

A rede de circuitos inatos ocorrem no subcortex, ou seja, no conjunto de circuitos neurais (estruturas cerebrais mais antigas), e levam à reação aos acontecimentos de forma inconsciente e algumas vezes irracional.

A rede de circuitos modificáveis acontece no córtex ou neocortex, estrutura cerebral mais moderna em termos evolutivos, responsável para decisões conscientes, onde está mais presente a razão e a racionalidade.

Aborda-se aqui o sistema límbico pela pertinência que tem para se compreender que as avaliações cognitivas dos acontecimentos, fundamentais nas emoções, dependem de processos mentais superiores que se dão no córtex cerebral, nomeadamente na área pré-frontal.

Mas, de qualquer forma, quer o indivíduo aja inconsciente ou consciente, quando a emoção é sentida ocorrem modificações do corpo, quer sejam visíveis (na

expressão facial: faces rosadas, boca aberta ou no movimento do corpo...) ou invisíveis (contração de intestinos, alteração do ritmo cardíaco...).

Uma outra forma da emoção acontecer é pelo “arco como se”. É quando a emoção que é mostrada para o exterior não é genuína, ou seja, é forçada. É quando o indivíduo mostra um sentimento para o exterior que é diferente do verdadeiro.

Por último a emoção também pode ser sentida pela “alucinação do corpo”, que acontece pelas alterações das transmissões de sinais corporais para o cérebro, através de ações analgésicas naturais (ex: prática de desporto, relaxamento) ou pela administração de drogas, analgésicos, álcool. Ambas as técnicas estão relacionadas com a utilização do neocortex, e fazem com que o cérebro receba uma visão distorcida do estado de corpo, através da indução de sinais de prazer, eliminação da dor...

Recorda-se a problemática do trabalho que refere que muitos professores para conseguirem enfrentar as suas rotinas em estados clínicos de depressão têm de recorrer a fármacos. Depois da interpretação do mapa concetual é fácil descobrir que o maior objetivo é “alucinar o corpo” e enganar o cérebro dando-lhe uma ideia errada do estado de corpo. Professores que recorrem a fármacos (Veiga-Branco, 2005) para lidar com os problemas – apesar de encontrarem um tempo de relaxação e repouso - não estão a atuar na causa do problema. Após o fármaco, o problema está intacto e imparcial à sua espera. E aí o efeito é mais perturbador.

De facto a capacidade que cada professor tem para lidar com os problemas influencia a sua saúde. Se o professor conseguir lidar com as suas emoções conseguirá ter uma melhor qualidade de vida, do que o outro que tem de recorrer a fármacos para se “acalmar”.

O treino em competências emocionais pretende atuar como medida preventiva aos estados de stress e diminuir a administração de drogas, analgésicos e do álcool (Bisquerra, 2003).

Mas antes de se apresentar o que são as competências emocionais, será apresentado o constructo teórico que lhe está previa e cronologicamente associado – a inteligência emocional.

## Inteligência Emocional

A abordagem a este conceito, tem aqui o estatuto único de situar o conceito em estudo, razão pela qual a abordagem será sucinta e concisa. Assim, situemo-nos nos anos 90 do século passado, para relembrar o início da constatação pública do conceito, e no pormenor que apaixonou os leitores de Inteligência Emocional quando Goleman (1995) fez a defesa da inteligência emocional como uma variável determinante do sucesso que cada um pode ter na sua vida... e que esta podia ser aprendida! Mas este pormenor serve aqui para identificar o sentido do impacto que tal afirmação teve para o mundo. Todavia, já anteriormente Sprinthall (1990) havia referido que o sucesso na vida está mais relacionado com a maturidade psicológica do que propriamente com a realização escolar obtida. Por isso, como também já foi referido, as características pessoais e psicológicas dos docentes são considerados fatores determinantes na forma como lidam com os problemas.

Inúmeras provas testemunham que as pessoas emocionalmente aptas - que conhecem e controlam os seus próprios sentimentos e sabem reconhecer e lidar eficazmente com os sentimentos dos outros - têm vantagem em todos os domínios da vida (pessoal e profissional). Revelam-se mais satisfeitas, eficazes, conseguindo também melhorar a sua produtividade (Goleman, 1995, p.56)

E, é a partir desta afirmação que se apresenta o constructo da Inteligência Emocional (IE).

O constructo IE deve-se a John Mayer e Peter Salovey no ano de 1990, pese embora a utilização do termo pela primeira vez tivesse sido 1985 por Payne na sua tese de doutoramento, onde o apresenta, mas numa perspetiva fundamentalmente filosófica (Hein, 2003). Foram Mayer e Salovey (1990) que consubstanciam o conceito na ideia de que *"as nossas emoções, na prática, deixam-nos mais perspicazes. Longe de obstruírem o pensamento racional, elas ajudam a moldá-lo* (Caruso e Salovey, 2007, p.24).

Numa primeira fase estes autores consideraram que a Inteligência Emocional seria uma subclasse das Inteligências múltiplas de Gardner. Em 1993 este autor publicou a obra *Multiple intelligences. The theory in practice* e, expôs de uma maneira sistemática a teoria das inteligências múltiplas, que distinguiu em sete: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal.



A inteligência interpessoal tende a coincidir com o que outros autores denominaram inteligência social (Zirkel, 2000, Topping, Bremmer & Holmes, 2000; Topping, Holmes & Bremmer, 2000; Cherniss, 2000), e a inteligência intrapessoal tende a coincidir com a inteligência pessoal defendida por Sternberg (2000) e Hedlund & Sternberg (2000). Assim, a inteligência interpessoal e a inteligência intrapessoal foram identificadas como as inteligências que formam a I.E..

Todavia, foi a partir de 1995, com a publicação do livro de Daniel Goleman, *Inteligência Emocional*, que o conceito de inteligência emocional chegou ao domínio público, e entrou definitivamente no âmbito das discussões e investigações da inteligência. Goleman, numa reacção à teoria elitista da inteligência defendida por Hernstein & Murray (1994), na sua polémica obra '*The Bell Curve*', apresenta o novo conceito de inteligência, contrastando

a inteligência emocional com a inteligência geral, chegando a afirmar que a primeira pode ser tão ou mais poderosa que a segunda e que o EQ (Emotional Quocient) substituirá no futuro o Q.I. Porém, o que é mais importante: as competências emocionais podem ser aprendidas. Todas as pessoas podem aprender inteligência emocional. Portanto, todos podem ser inteligentes emocionais e felizes. Neste sentido, Goleman tomava a postura igualitária, frente ao elitismo (Bisquerra, 2003, p. 18).

O impacto da obra de Goleman foi deveras notório, facto a que certamente não ficaram alheios os contributos da própria psicologia cognitiva, da psicologia social, da neurociência e da psicoimunologia, cujos contributos tinham vindo a acentuar a importância das emoções na conduta humana, criando assim um clima favorável a este novo tipo de inteligência, que acabou igualmente por alargar a sua influência ao domínio do trabalho e das organizações.

Na sua obra de 1995 caracterizou a IE como "*capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos*" (Goleman, 1995, p.323), em cinco habilidades fundamentais: auto-conhecimento emocional; controlo emocional; automotivação; reconhecimento de emoções nos outros e habilidade em relacionamentos inter-pessoais. Posteriormente em 2007 e em colaboração com

Boyatzis e McKee haveria de as reduzir: auto-consciência, autodomínio, consciência social e gestão das relações (Goleman, Boyatzis & McKee, 2007). De acordo com Goleman, as duas primeiras são habilidades intrapessoais fundamentais para o auto-conhecimento e as duas últimas são interpessoais, que apresentam uma maior focagem social.

Constructo recente, polissémico, a I. E. continua a ser alvo de diversas definições, que passarão a ser apresentadas.

Assim em 1990 Mayer & Salovey (1990, p. 10) definiram a I.E. como *“uma parte da inteligência social que inclui a capacidade de controlar as nossas emoções e as dos outros, distingui-las e usar a referida informação para guiar o nosso pensamento e os nossos comportamentos”*. Em 1997, os mesmos autores começaram a encará-lo como um tipo específico de inteligência, caracterizada pela

capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e expressar as emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual (Mayer& Salovey, 1997, p.15).

Na verdade, a definição em questão *“abrange tantos aspetos cognitivos (percepção e compreensão de emoções) como aspetos sociais (gestão de emoções)”* (Roberts, Mendoza & Nascimento, 2002, p.90).

Cooper & Sawaf (1997, p.24) criaram igualmente o seu modelo interpretativo e fundamentador da I.E., definindo-a como a *“capacidade de sentir, entender e aplicar eficazmente o poder e a agudeza das emoções como fonte de energia humana, informação de relações e influência...”*. Há também aqui uma focagem predominantemente social, que remete a I.E. para vertentes de traços de personalidade.

Por seu turno, Shapiro (1997) vai encarar a I.E. como um constructo que engloba qualidades emocionais deveras importantes, como é o caso da empatia, da expressão e compreensão dos sentimentos, o controlo do génio, a independência, a capacidade de adaptação, a simpatia, a persistência, a cordialidade, a amabilidade, o respeito e a capacidade de resolver problemas de forma interpessoal. Hein (1999), por sua vez, define a inteligência emocional como a *“combinação da sensibilidade emocional inata,*

*com destrezas de gestão emocional aprendidas, que nos dirigem a uma felicidade a longo prazo, que favorece a nossa sobrevivência"* (Gallego Gill & Gallego Alarcón, 2004, p. 82)

E, numa perspetiva mais interativa com o meio, Bar-On (2000, p.14), na reformulação do seu modelo, vai definir a Inteligência Emocional como "*um conjunto de capacidades emocionais pessoais e interpessoais, que influem na capacidade total do indivíduo de fazer frente às solicitações e pressões do ambiente*". Para ele, a IE era um rasgo da Inteligência Social, relacionado com o comportamento social do indivíduo.

Petrides & Furnham (2001, p. 426), mais críticos quanto à independência do constructo, referem a I.E. como "*uma constelação de disposições comportamentais e auto-percepções concernentes às capacidades próprias para reconhecer, processar e utilizar as informações com carga emocional*". A I.E. é entendida como um traço e abarca várias disposições do domínio da personalidade, como a empatia, impulsividade e assertividade, assim como elementos da inteligência social e da inteligência pessoal, que são medidos sob a forma de habilidades auto-percebidas.

Em 2007 o constructo foi reconceptualizado por Mayer e Salovey com uma nova definição, considerando a I.E. dentro de quatro capacidades básicas,

"a capacidade de perceber emoções, valorizar e expressar emoções com exatidão, a capacidade para aceder e/ou gerar sentimentos que facilitem o pensamento, a capacidade para compreender emoções e o conhecimento emocional, e a capacidade de regular as emoções para promover o crescimento emocional e intelectual" (Mayer & Salovey, 2007).

Assim, o constructo ficou subdividido em quatro ramos:

- Perceber com precisão as emoções em si e nos outros
- Usar as emoções para facilitar o pensamento
- Compreender os significados emocionais, e
- Gerir emoções

Um dos principais problemas na dificuldade de consensos residiu no facto de muito do trabalho teórico sobre a fundamentação do conceito se ter preocupado mais em ver as diferenças entre os diversos modelos explicativos, do que propriamente em procurar os seus pontos de contacto, que, porventura, até serão mais numerosos. Na

verdade, *"há uma considerável sobreposição na maior parte dos modelos, e será precisamente nesta sobreposição que terá de encontrar-se pelo menos uma definição provisória do conceito"* (Cherniss, Extein, Goleman & Weisberg, 2006, p.240).

Efetivamente e independentemente das especificidades de focagem de cada modelo pode-se concluir, que todos admitem que o constructo de I.E. envolve duas componentes específicas: consciência e gestão das nossas próprias emoções e consciência e gestão das emoções dos outros, bem como utilizá-las como base do raciocínio e da solução de problemas e da melhoria das atividades cognitivas (Mayer, Caruso & Salovey, 1999; Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001). E assim se apresenta uma nova postura face à inteligência em intersecção com a emoção, o que acaba por fazer dela *"uma habilidade cognitiva relacionada com o uso das emoções para ajudar na resolução de problemas"* (Cobêro, Primio & Moniz, 2006, p.338)

Assim, num sentido amplo, a IE pode ser encarada como

A capacidade que tem o ser humano, graças ao seu processo evolutivo, para harmonizar o emocional e o cognitivo, de maneira que possa atender, compreender, controlar, expressar e analisar as emoções dentro de si e nos outros. Tudo isso lhe permitirá que a sua atuação sobre o meio e as suas relações humanas sejam eficazes e tenham repercussões positivas para ele, para os outros e para o meio em que se insere (Gallego Gil & Gallego Alarcón, 2004, p.86)

Esta noção vai ao encontro de dados obtidos em pesquisas do âmbito da I.E., nomeadamente no que respeita à evolução da espécie, condição para o desenvolvimento de um tipo de inteligência diferente; no que se refere à relação entre o cognitivo e o emocional, cada vez mais comprovado e sustentado pela neurociência (LeDoux, 2000; Damásio, 2003; 2004; 2010) e, finalmente, no que se refere às habilidades básicas dessa relação cognitivo-emocional e que vão desde a percepção da emoção, à tomada de consciência dela, passando pela indispensável atenção à mesma, para atuar final e cognitivamente no momento da compreensão (Galego Gil & Gallego Alarcón, 2004).

Hoje, mais do que nunca, vinga a ideia da unidade entre o pensamento e a razão, entre a emoção e a cognição (Damásio, 2003). Reconhecer as emoções, compreendê-las e atuar sobre elas é a base fundamental da I.E.. De facto, *"a verdadeira inteligência*

*emocional é o que une o emocional e o cognitivo, e a sua harmonia é o que garante o seu desenvolvimento eficaz para enfrentarmos qualquer situação da vida"* (Gallego Gil & Alarcón, 2004, p.83).

Inteligência que pode ser aprendida, educada e desenvolvida, a IE apresenta-se como uma capacidade que permite ao indivíduo não só adaptar-se melhor ao meio, no sentido de um bem-estar cada vez melhor, como igualmente se entender melhor a si próprio e aos outros. Como refere Goleman (1995) as competências emocionais cruciais podem, sem mínima dúvida, ser aprendidas e aperfeiçoadas.

Constructo caldeado no 'zeitgeist' dos finais do século XX, a I.E. apresenta-se como um conceito ainda em aberto, e, independentemente das inúmeras investigações teóricas até ao momento realizadas, continua a ser um constructo hipotético próprio do campo da psicologia, defendidos por Salovey & Mayer (1990), Goleman (1995), Mayer & Salovey (1997), Bar-On & Parker (2000), Schulze & Richard (2005), entre outros autores.

Existem, no entanto, outros autores como Davies et al. (1998), Helund & Sternberg (2000), Saarni (2000) que questionam a existência do constructo da I.E.

Mas neste debate, como refere Bisquerra (2007) há um ponto em que todos estão de acordo – a necessidade e importância de desenvolver competências emocionais. (Bar-On & Parker, 2000; Cohen, 1999; Elias, Tobias & Friedlander, 1999, 2000; Elias et al. 1997; Goleman, 1995, 1999; Saarni, 2000; Salovey & Sluyter, 1997)

As competências podem ser aprendidas e apresentam-se como fundamentais no desempenho socioprofissional, sobretudo nas profissões com papéis com maior interessoalidade (Bisquerra, 2003, 2007), como é o caso da profissão docente.

Assim, e porque podem ser aprendidas pelos professores, será feita a discussão da temática das competências emocionais.

## Competência Emocional

Conforme Januário (1996) o impacto dos potenciais fatores de mal-estar docente depende também das cognições que o professor possui. Neste sentido pretende-se defender que se o professor fizer mais aprendizagens na área das competências emocionais também terá mais facilidade em lidar com os fatores causadores de mal-estar na sua vida pessoal, social e profissional.

### *O constructo - competência*

Antes de se apresentar a competência emocional far-se-á uma pequena abordagem ao conceito de competência.

Será apresentado no quadro 1 algumas das definições de competência.

#### **Quadro 1 - Definições de competência**

<p>1. "Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para exercer uma profissão, resolver problemas profissionais de forma autónoma e flexível e ser capaz de colaborar no ambiente profissional e na organização do trabalho (Bunk, 1994, p. 9).</p> <p>2. "A competência resulta de um saber atuar. Mas para que ela se construa é necessário poder e querer atuar" (Le Boterf, 1994)".</p> <p>3. "Comportamentos observáveis na realidade quotidiana do trabalho e também em situações de teste. Põe em prática, de forma integrada, atitudes, características de personalidade e conhecimentos adquiridos" (Lévy-Leboyer, 1997, p. 54).</p> <p>4. "Saber combinatório (...) cada competência é o produto de uma combinação de recursos. Para construir as suas competências o profissional utiliza duplo equipamento: o equipamento incorporado na sua pessoa (saberes, saber fazer, qualidade, experiência,...) e o equipamento das suas experiências (média, rede relacional, rede de informação). As competências produzidas com os seus recursos são incorporados em atividades e adaptadas à conduta profissional e a contextos específicos " (Le Boterf, 1997, p. 48).</p>	<p>5. "Conjunto de conhecimentos, procedimentos e atitudes combinados, coordenados e integrados na ação, adquiridos através da experiência (formativa e não formativa profissional) que permite ao indivíduo resolver problemas específicos de forma autónoma e flexível em contextos específicos" (Tejada, 1999, p. 29).</p> <p>6. "Competência é um saber atuar validado. Saber mobilizar, saber combinar, saber transferir recursos (conhecimentos, capacidades...) individuais e em rede numa situação profissional complexa e com vista a uma finalidade" (Le Boterf, 2001, p. 93).</p> <p>7. "A capacidade de desenvolver com eficácia uma atividade de trabalho mobilizando os conhecimentos, habilidades, destrezas e compreensão necessários para conseguir os objetivos que tal atividade supõe. O trabalho competente inclui a mobilização de atributos dos trabalhadores como base para facilitar a sua capacidade para solucionar situações contingentes e problemas que surge durante o exercício do trabajo" (Valverde, 2001, p. 30).</p> <p>8. "A competência discrimina o saber necessário para enfrentar determinadas situações e ser capaz de enfrentar as mesmas. Ou seja, saber mobilizar conhecimentos e qualidades, para fazer frente aos problemas derivados do exercício da profissão" (Echeverría, 2005, p. 17).</p>
--	--

(Bisquerra & Pérez, 2007, p. 62)

Para Bisquerra e Pérez (2007) a competência é um conceito que interliga os conhecimentos “saberes”, habilidades “saber-fazer” e atitudes e condutas “saber estar” e “saber ser”. Bisquerra (2004) afirma que a competência é um constructo complexo, que apresenta características de globalidade, de interação e de evolução.

Todas estas definições apontam para a forte ligação que deve existir entre a teoria (saberes, conhecimentos) e a prática (habilidades para fazer, comportamentos), bem como a capacidade reflexiva para adequar o comportamento aos diferentes contextos.

Efetivamente, uma competência, com especial relevância para o domínio emocional, é, por natureza, de carácter complexo, já que apresenta uma organização dinâmica nos seus componentes e não propriamente na respetiva soma. Por outro lado, ela ostenta igualmente a característica de globalidade, na medida em que integrando um vasto conjunto de saberes, não se reduz a eles, antes apela a recursos diversos, no sentido de os interligar, relacionar, redimensionar, numa ótica de interatividade, onde a contextualização emerge como fundamental na situação-problema a resolver. Mas as competências, ao contrário das capacidades evoluem, podem adquirir-se e desenvolver-se, ou mesmo atrofiar por falta de uso ou solicitação.

### ***As competências associadas ao constructo de IE***

Salovey & Sluyter (1997); Goleman (1995); Boyatzis & McKee (2002); Goleman, Boyatzis & McKee (2007), autores defensores do constructo da I.E. fazem também a associação do constructo a conjunto de competências, como a seguir se apresenta:

Salovey & Sluyter (1997) apontam cinco dimensões básicas nas competências: a assertividade, a cooperação, a responsabilidade, a empatia e o autocontrolo. Estas dimensões unem-se com o conceito de I.E., como acontece com Goleman (1995), que aponta cinco domínios - auto-conhecimento emocional, controlo emocional, automotivação, reconhecimento de emoções nos outros e habilidade em relacionamentos inter-pessoais - acabando, sete anos mais tarde e em colaboração com Boyatzis & McKee (2002) optar por retirar a automotivação.

Num certo paralelismo com Salovey & Sluyter (1997) Goleman, Boyatzis & McKee (2007) enquadram também os domínios da I.E. em dois grandes blocos: o das competências pessoais, com a autoconsciência e a autogestão e o das competências sociais, com a consciência social e a gestão das relações, como pode ser analisado no quadro 2.

**Quadro 2 - Domínios da I.E. e competências associadas**

DOMÍNIOS DA I.E.	COMPETÊNCIAS	
<b>Auto - Consciência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Autoconsciência emocional</b> (ser capaz de ler as suas próprias emoções)</li> <li>• <b>Auto-Avaliação</b> (conhecer as próprias forças e limites)</li> <li>• <b>AutoConfiança</b> (noção do valor e das capacidades pessoais)</li> </ul>	<b>Pessoais</b>
<b>Auto-Gestão</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Autodomínio emocional</b> (controlo dos impulsos e emoções destrutivas)</li> <li>• <b>Transparência</b> (honestidade e integridade)</li> <li>• <b>Capacidade de Adaptação</b> (flexibilidade face às novas circunstâncias)</li> <li>• <b>Capacidade de Realização</b> (energia para melhorar desempenho)</li> <li>• <b>Capacidade de Iniciativa</b> (estar pronto para agir e aproveitar oportunidades)</li> <li>• <b>Otimismo</b> (ver o lado positivo das coisas)</li> </ul>	
<b>Consciência Social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Empatia</b> (compreender emoções dos outros, interessar-se pelos seus problemas)</li> <li>• <b>Consciência organizacional</b> (captar a 'alma' da organização)</li> <li>• <b>Espírito de Serviço</b> (Reconhecer e satisfazer interesses dos subordinados)</li> </ul>	<b>Sociais</b>
<b>Gestão de Relações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Liderança inspiradora</b> (recorre a sugestões irresistíveis para orientar e motivar as pessoas)</li> <li>• <b>Influência</b> (capacidade de dominar técnicas de persuasão)</li> <li>• <b>Capacidade para desenvolver os outros</b> (dar-lhes <i>feedback</i> e orientação)</li> <li>• <b>Catalisador de mudança</b> (orientar para novos rumos e para a mudança)</li> <li>• <b>Gestão de conflitos</b> (resolver desacordos)</li> <li>• <b>Capacidade para criar laços</b> (cultivar e manter rede de relações)</li> <li>• <b>Espírito de equipa e colaboração</b> (capacidade para gerar espírito de equipa)</li> </ul>	

(Goleman, Boyatzis e McKee, 2007, p 59)

- Elaboração própria com base na teoria dos autores -



Mayer e Salovey também têm no seu modelo revisto (1997) um conjunto de habilidades, que se passam a apresentar, no quadro 3.

**Quadro 3 - Domínios da I.E. e habilidades associadas**

<b>DOMÍNIOS DA I.E.</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Percepção, avaliação e expressão de emoções</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidade para identificar as nossas próprias emoções</li> <li>• Habilidade para identificar emoções nas outras pessoas</li> <li>• Habilidade para expressão corretamente os nossos sentimentos e necessidades associadas aos mesmos</li> <li>• Habilidade para discriminar entre expressões emocionais honestas e desonestas</li> </ul>
<b>A emoção facilitadora do pensamento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As emoções facilitam o pensamento ao dirigir a atenção para a informação importante</li> <li>• As emoções podem ser uma ajuda ao facilitar a formação de juízo e de memórias</li> <li>• O estado emocional altera a perspectiva fomentando a consideração de múltiplos pontos de vista.</li> <li>• Os diferentes estados emocionais favorecem a resolução de problemas</li> </ul>
<b>Compreensão e análise de emoções: conhecimento emocional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidade para designar as diferentes emoções e reconhecer as relações entre a palavra e o próprio significado da emoção</li> <li>• Habilidade para entender as relações entre as emoções e as diferentes situações</li> <li>• Habilidade para compreender emoções complexas e/ou sentimentos simultâneos de amor e ódio.</li> <li>• Habilidade para reconhecer as mudanças de estados emocionais para outros</li> </ul>
<b>Regulação de emoções</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidade para estar aberto tanto a estados emocionais positivos como negativos</li> <li>• Habilidade para refletir sobre as emoções e determinar a utilidade da informação</li> <li>• Habilidade para vigiar reflexivamente as nossas emoções e as dos outros e reconhecer a sua influência</li> <li>• Habilidade para regular as nossas emoções e as dos outros, sem minimizá-las ou exagerá-las.</li> </ul>

(Mayer & Salovey, 1997)

Mas, como o objetivo desta investigação não é trabalhar as capacidades dos domínios da I.E. em exaustão, passaremos à apresentação do constructo que mais interessa a esta investigação – as competências emocionais.

## ***As Competências Emocionais***

De acordo com Goleman (1999), as competências emocionais prendem-se diretamente como grau de desenvolvimento da inteligência emocional sendo fundamentais para a obtenção da excelência no desempenho emocional.

Muitas profissões atualmente dão conta que as competências emocionais são mais importantes em até 73% que as competências técnicas pertinentes à profissão. Constatou-se que as competências emocionais tinham o dobro da importância na contribuição para a excelência, em comparação com o intelecto e o conhecimento especializado, tomados isoladamente (Goleman, 1999, p. 45).

Tal como o constructo da I.E., a Competência Emocional (C.E.) também é um constructo complexo e amplo, que engloba diversos processos e interações, não havendo unanimidade relativamente ao conceito e à sua própria designação. Há quem nomeie por competência emocional, outros preferem competência sócio-emocional, e outros utilizam ambas competências emocionais ou sócio-emocionais. (Bisquerra, 2007)

Deste modo e na medida em que assentam no conhecimento e gestão das próprias emoções e emoções alheias, as competências emocionais podem encarar-se como *complexas* (assentam na organização dinâmica dos componentes e não na sua soma); *globais* (integram saberes e recursos sem se reduzir a eles); interativas (sempre em conexão com os contextos de aplicação, desenvolvendo-se na ação) e *evolutivas* (apoiam-se em recursos a mobilizar em situações específicas) (Barreira & Moreira, 2005).

Esta complexidade pode ser compreendida com maior propriedade se tivermos em linha de conta outras abordagens que se têm vindo a fazer, nomeadamente as de Saarni (1997, 1998, 1999, 2000), Graczyk et al. (2000), ISBE (Illiois State Board of Education) (2006) e CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (2006) e Bisquerra & Pérez (2007).

Para Saarni (2000, p. 68), a competência emocional tem a ver diretamente com a autoeficácia na expressão das emoções nas interações sociais (*emotion-eliciting social transactions*), encarando a autoeficácia "*como a capacidade e as habilidades que o indivíduo tem para alcançar os objetivos desejados*" (Saarni, 2000; citado por Bisquerra & Pérez, 2007, p.6).

Para que haja autoeficácia requer-se conhecimento das próprias emoções e capacidade para as regular até aos objetivos pretendidos. Por sua vez, os resultados desejados dependem dos princípios morais de cada um. Assim, o carácter moral e os valores éticos influenciam as respostas emocionais de modo a promover a integridade pessoal. (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 6)

Procurando especificar com maior propriedade as competências emocionais, Saarni (2000, pp. 77-78) enuncia um conjunto de oito habilidades, que são:

1. *Consciência do estado emocional de uma pessoa*, incluindo a possibilidade de a pessoa experimentar múltiplas emoções.
2. *Capacidade de discernir as emoções alheias*, com base em indícios de situações ou expressões que tenham algum grau de consenso cultural em relação ao seu significado emocional.
3. *Capacidade para usar vocabulário de termos que envolvam emoção e expressões comuns disponíveis na cultura da pessoa*.
4. *Capacidade para um envolvimento de empatia e de compaixão nas experiências emocionais alheias*.
5. *Capacidade de reconhecer que um estado emocional interior não precisa corresponder à expressão exterior, na própria pessoa e nos outros*.
6. *Capacidade de adaptar-se a emoções adversas ou angustiantes com o uso de estratégias auto-reguladoras* que melhorem a intensidade ou a duração temporal desses estados emocionais (ex: persistência de stress)
7. *Consciência de que a estrutura ou a natureza dos relacionamentos é em parte definida* pela qualidade da comunicação emocional dentro do relacionamento.
8. *Capacidade de ter autoeficácia emocional*: o indivíduo sente, acima de tudo, o que deseja sentir.

Partindo de uma perspectiva sócio-construtivista da competência emocional Saarni (2000) dá especial relevo ao papel do indivíduo na criação da experiência emocional, encarando tal capacidade como idiossincrática ao próprio desenvolvimento e experiência pessoal de cada um. Ao olhar a competência emocional como parte do próprio desenvolvimento e interação social do indivíduo, a autora assume que a mesma é fruto de desenvolvimento, de evolução, podendo, por isso ser otimizada pelo sujeito, ao longo do seu percurso existencial.

Grasczyk et al. (2000), Payton et al. (2000) e Casel (2006), citados por Bisquerra & Pérez (2007, p.7) apresentam uma outra listagem de competências socio-emocionais que podem resumir-se a dezassete:

1. *consciência dos sentimentos*: capacidade de perceber precisamente os próprios sentimentos, classificando-os;
2. *manejo dos sentimentos*: capacidade para regular os próprios sentimentos;
3. *ter em conta a perspetiva dos outros*: capacidade para perceber a perspetiva dos outros;
4. *análise das normas sociais*: capacidade de análise crítica das mensagens socioculturais;
5. *sentido crítico do Self*: sentimento positivo face aos desafios do quotidiano;
6. *responsabilidade*: intenção de se implicar em comportamentos seguros, saudáveis e honestos;
7. *cuidado*: intenção de ser bom, justo, caritativo e compassivo;
8. *respeito pelos outros*: intenção de aceitar e valorar as diferenças;
9. *Identificação de problemas*: capacidade para identificar situações problemáticas, avaliar riscos e recursos;
10. *Fixar objetivos adaptativos*: capacidade de fixar metas positivas e realistas;
11. *solução de problemas*: capacidade de desenvolver soluções positivas e esclarecidas para os problemas;
12. *comunicação recetiva*: capacidade para atender os outros;
13. *comunicação expressiva*: capacidade de comunicar e expressar os próprios sentimentos;
14. *cooperação*: capacidade para partilhar;
15. *negociação*: capacidade para resolver conflitos, tendo em conta os sentimentos alheios;
16. *assertividade*: capacidade de saber dizer “não”;
17. *procurar ajuda*: capacidade de identificar necessidade de apoio.

ISBE (2006), citado por Bisquerra & Pérez (2007, p.7) defende um plano de aprendizagem social e emocional baseados em 3 objetivos:

1. Desenvolver habilidades de autoconsciência e autogestão para conseguir êxito (...) na vida;
2. Utilizar a consciência social e as habilidades interpessoais para estabelecer e manter relações positivas;
3. Demonstrar habilidades de tomada de decisão e comportamentos responsáveis em contextos pessoais, (...) e comunitários.

Bisquerra e Pérez (2007, p.69) definem a competência emocional como o *"conjunto de conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes para compreender, expressar e regular de forma apropriada os fenómenos emocionais"*, e que inclui, entre outras dimensões, a consciência emocional, o controlo da impulsividade, o trabalho em equipa, o ser capaz de cuidar de si mesmo e dos outros. Proporciona um melhor desenvolvimento em circunstâncias da vida como os processos de aprendizagem, relações interpessoais, resolução de problemas, adaptação ao contexto. (Bisquerra, 2003, p. 70).

De acordo com os estudos feitos pelo GROU (Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica) desde 1997 as competências emocionais podem ser agrupadas em cinco blocos ou domínios: a consciência emocional, a regulação emocional, a autonomia pessoal, a competência social e as competências para a vida e bem-estar.

E, por ter sido considerado o modelo mais completo e melhor organizado de competências emocionais foi este o escolhido para ser utilizado no estudo empírico.

Passar-se-á à apresentação da figura 3.

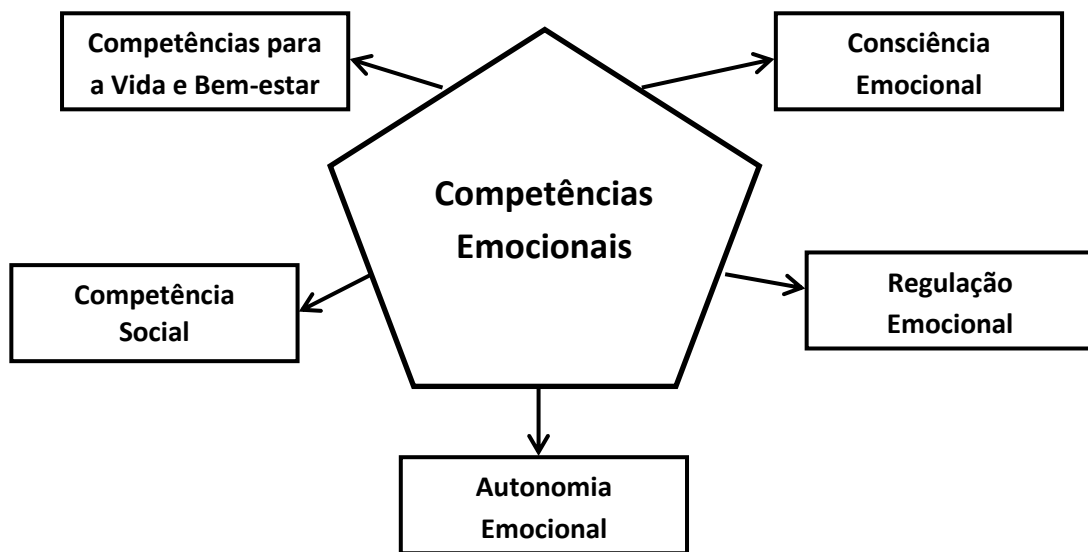


Figura 3 - Domínios das competências emocionais

(Bisquerra e Pérez, 2007, p. 70)

A primeira Competência Emocional é a **consciência emocional**, definida por Bisquerra & Pérez (2007) pela:

1. *Tomada de consciência das próprias emoções*, ou a capacidade para perceber os próprios sentimentos e emoções. Contempla a possibilidade de experimentar emoções múltiplas e reconhece a incapacidade de tomar consciência dos próprios sentimentos.
2. *Dar nome às emoções*: eficácia no uso do vocabulário emocional.
3. *Compreensão das emoções dos outros*: capacidade para perceber com precisão as emoções e perspectivas dos outros e de se implicar empaticamente nas suas vivências emocionais. (Bisquerra & Pérez, 2007)

A **consciência emocional** é uma competência emocional de foro eminentemente pessoal que exige uma apurada introspeção, pela identificação e interpretação de estados emocionais. Implica dois processos básicos fundamentais: o reconhecimento das emoções em nós e nos outros, e a compreensão dessas mesmas emoções. Se o indivíduo não identificar as emoções que sente, principalmente se contribuem para o seu mal-estar, não fará nada para as alterar. Rafael Bisquerra nas VIII Jornadas de

Educação Emocional em Março de 2012, em Barcelona referiu ... não haver emoções positivas nem negativas, evidenciando que são todas naturais ... existem para nos darem alertas que pretendem melhorar a nossa sobrevivência. A título de exemplo, quando o indivíduo pelas modificações fisiológicas que tem no corpo, consegue identificar a angústia, terá a oportunidade de compreender a sua causa e agir sobre ela, de forma a modificar a emoção angústia para outra emoção causadora de bem-estar.

Sendo a mais cognitiva das competências emocionais, a capacidade de compreender as emoções implica também o conhecimento das respetivas causas, as relações entre elas e o modo *"como elas transitam de um estágio para outro e como tudo isso pode ser expresso em linguagem"* (Caruso & Salovey, 2007, p. 55). Nesta competência mostra-se ser competente quando *"perante uma situação/relação negativa, ao sentir que se está a ficar envolvido por sentimentos desagradáveis e à medida que nos invadem, logo no momento se toma consciência desse(s) estado(s) de espírito"* (Veiga-Branco, 2004b, p. 79), revelando, por outro lado, *"uma pessoa racional, no que respeita aos seus sentimentos, observadora, consciente do que se passa à sua volta.."* e que tem condições, se assim o entender, de adequar o comportamento ao ambiente envolvente.

Através desta competência o indivíduo capta o clima emocional de um determinado contexto, e poderá conseguir evitar conflitos, pela forma como adequa o seu comportamento ao outro, quer na vida pessoal, com parceiro ou filhos, quer na vida profissional, com os alunos ou colegas de trabalho. Hernández (2007) refere o sentido de oportunidade que devemos ter quando nos dirigimos a alguém. Avaliar o estado emocional das pessoas antes da interação comportamental é uma medida preventiva de conflitos. Por exemplo, se o professor tentar compreender o estado emocional negativo de um colega de trabalho, pode tentar prestar algum apoio.

Em contexto de sala de aula, o professor que seja consciente emocionalmente apercebe-se do estado emocional dos alunos e adequa o seu comportamento, altera a atividade dentro da sua sala quando se apercebe que os seus alunos perderam a concentração, tem sensibilidade para criticar um aluno que seja mais sensível, dispõe a organização das mesas na sala de acordo com a turma, separa os alunos propensos a

terem mais atritos, utiliza música ou outras formas de arte para proporcionar um ambiente mais propício à aprendizagem, entre outras estratégias.

E, quando há facilidade em identificar e compreender as emoções em si próprio e nos outros, é mais fácil passar à segunda competência emocional – a regulação emocional.

Assim, passar-se-á à apresentação da segunda Competência Emocional que é a **regulação emocional**, definida por Bisquerra & Pérez (2007) pela:

1. *Tomada de consciência da interação entre emoção, cognição e comportamento*: os estados emocionais incidem no comportamento e estes na emoção; ambos podem regular-se pela cognição (razão, consciência).
2. *Expressão emocional*: capacidade para expressar as emoções de forma apropriada. Habilidade para compreender que o estado emocional interno não necessita corresponder com a expressão externa, tanto no próprio, como nos outros. Nos níveis mais elevados a compreensão do impacto das expressões emocionais nos outros.
3. *Regulação emocional*: os próprios sentimentos e emoções devem ser regulados. Inclue, entre outros aspectos: *regulação da impulsividade* (ira, violência, comportamentos de risco); *tolerância à frustração* para prevenir estados emocionais negativos (ira, stress, ansiedade, depressão) e preservar os *objetivos* apesar das dificuldades.
4. *Habilidades para enfrentar desafios*: habilidade para enfrentar emoções negativas mediante a utilização de estratégias de autoregulação que melhorem a intensidade e a duração desses estados emocionais.
5. *Competência para autogerar emoções positivas*: capacidade para experimentar de forma voluntária e consciente emoções positivas (alegria, amor, humor, fluir) e disfrutar a vida. Capacidade para gerir o próprio bem-estar subjetivo na busca de uma melhor qualidade de vida.

A regulação emocional tem a ver com a capacidade de lidar adequadamente com as emoções. Para tal, torna-se indispensável ter-se consciência da relação entre a emoção, a cognição e o comportamento, gerando e gerindo estratégias adequadas para enfrentar problemas. É uma competência que se operacionaliza através de cinco



capacidades fundamentais: a de *tomar consciência da interação entre a emoção, cognição e comportamento*, a da *expressão emocional*, a da *regulação emocional*, a das *habilidades de afrontamento* e a de *autogerar emoções positivas*. É uma competência importante no desempenho do papel do professor, pois é fundamental que este seja capaz de regular as suas emoções em situações de tensão com os seus alunos, encarregados de educação, ou mesmo com os seus parceiros pedagógicos.

O uso adequado das emoções ajuda a promover o raciocínio, sendo um ótimo alicerce para a motivação dos outros e para o clima de bem-estar.

Ora, como referem Caruso & Salovey (2007), as emoções influenciam o nosso raciocínio para o melhor ou para o pior. Quando não devidamente reguladas, poderão dar um mau contributo a este último. Na verdade, e ainda de acordo com os citados autores a regulação das emoções representa a capacidade de integrar as emoções no comportamento, de modo a melhorar a vida pessoal e a dos que nos rodeiam. Por isso, o professor deve procurar desenvolver, educar a capacidade para administrar as emoções, para melhor lidar com as suas tensões negativas e também saber lidar com as dos outros.

Se conseguirmos gerir as nossas emoções, aliá-las ao raciocínio, aumentaremos as possibilidades de que as decisões sejam mais eficazes, mais adaptativas, mais adequadas e propiciadoras de bem-estar. *"É este o desafio da administração emocional - nem reprimir os sentimentos nem dar-lhes vazão, mas sim reflectir sobre eles, integrá-los com o pensamento e usá-los como uma fonte de informações e como inspiração para a tomada de decisões inteligentes"* (Caruso & Salovey, 2007, p. 71).

Esta atitude é característica de quem é detentor de alguma literacia emocional, tão importante no desempenho docente.

Com efeito, o professor educado emocionalmente sabe gerir as suas emoções e sentimentos, raramente agindo sob o domínio dos impulsos imediatos. Pelo contrário, *"percepciona-se como uma pessoa capaz de controlar os seus impulsos e agir após pensar, o que corrobora a noção de maior eficiência cognitiva, porque utiliza maior quantidade de informação e maior número de regras para tomar decisões complexas"* (Veiga-Branco, 2004b, p. 81).

Quando o professor consegue regular as emoções, consegue, muitas vezes, modificar os sentimentos de si próprio e dos outros (Berrocal & Extremera, 2005), sejam alunos, colegas de trabalho, auxiliares ou encarregados de educação.

O professor com esta competência tem várias estratégias que utiliza para gerir as suas emoções e também procura ajudar os seus alunos a utilizarem diferentes estratégias para modificarem sentimentos negativos, como desafabar com alguém sobre o seu sentimento, pedir ajuda as colegas, desdramatizar o problema, distrair-se ouvindo música ou fazendo desporto (Berrocal & Extremera, 2005), ou seja, faculta estratégias de coping (Lazarus, 2000) que se focam na alteração da emoção/sentimento ou na resolução do problema.

Para a profissão docente, considerada uma das profissões com maior desgaste emocional, a utilização a regulação emocional é indispensável e recomendável (Berrocal & Extremera, 2005) para todo aquele que quer evitar a ansiedade ou depressão.

Para o professor é essencial a utilização de diferentes estratégias para ter sucesso nesta gestão de emoções, nomeadamente a utilização da interdependência na forma de trabalhar (Covey, 1989) a procura do apoio social junto dos colegas de trabalho, a relativização dos problemas, a realização de atividades que lhes proporcionem bem-estar na sua vida<sup>15</sup>

Ter a capacidade de propor atividades na escola que incrementem o bem-estar laboral também é um fator que favorecerá as relações positivas entre os colegas (Berrocal & Extremera, 2005).

A terceira Competência Emocional é a **autonomia emocional**, definida pelos autores Bisquerra & Pérez (2007) pela:

1. *Autoestima*: ter uma imagem positiva de si mesmo; estar satisfeito consigo mesmo; manter boas relações consigo mesmo.

---

<sup>15</sup> Numa amostra de 60 professores as atividades mencionadas como propiciadores de bem-estar formaram as seguintes categorias: “Amor” (97); 2. “Amigos” (93); 3. “Sentir a Natureza” (84); 4. “Família” (63); 5. “Fare Niente” (59); 6. “Viagens” (53); 7. “Musicalidade” (46); 8. “Dormir” (35); 9. “Leituras” (32); 10. “Trabalhar no que se gosta” (27); 11. “Conviver” (23); 12. “Banho” (23); 13 “Ter Dinheiro” (22). (Correia-Almeida, Veiga-Branco, & Nogueira, 2012)

2. *Automotivação*: capacidade de automotivar-se e implicar-se emocionalmente em atividades diversas da vida pessoal, social, profissional, de tempo livre, etc.
3. *Atitude positiva*: capacidade para ter uma atitude positiva perante a vida. Sentido construtivo do eu (*self*) e da sociedade; sentir-se otimista e com força (*empowered*) para enfrentar os desafios diários; intenção de ser bom, justo, caritativo e compassivo.
4. *Responsabilidade*: intenção de implicar-se em comportamentos seguros, saudáveis e éticos. Assumir a responsabilidade na tomada de decisões e na atitude a adotar na vida: positiva ou negativa.
5. *Autoeficácia emocional*: o indivíduo percebe-se a si mesmo com capacidade de se sentir como deseja.
6. *Análise crítica de normas sociais*: capacidade para avaliar criticamente as mensagens sociais, culturais e os *mass media*, relativos a normas sociais e comportamentos pessoais.
7. *Resiliência* para enfrentar as situações adversas da vida

A ***autonomia emocional*** relaciona-se intimamente com a autogestão pessoal, já que inclui capacidades como a autoestima, responsabilidade, atitude positiva, capacidade para analisar os recursos e solicitar ajuda e autoeficácia emocional.

A autoestima é fundamental no desempenho docente porque faz com que o professor tenha mais confiança e segurança de si. Por outro lado e face às contrariedades constantes da vida docente, se não houver uma atitude positiva, um sentido construtivo do 'eu', uma frontalidade face às dificuldades, dificilmente haverá um desempenho docente eficaz, dificilmente haverá também a responsabilidade de se assumir num conjunto axiológico e ético imprescindível para um bom desempenho docente.

Uma das conclusões dos estudos na área desta competência tem mostrado que

os nossos humores influenciam o nosso julgamento e as nossas decisões. Pessoas de mau humor vêem as coisas sob uma luz mais negativa. Elas super estimam a ocorrência de eventos negativos e subestimam a frequência de eventos positivos. Em comparação, o julgamento das pessoas de estado mental positivo resulta na super estima de eventos positivos e na subestima de eventos negativos (Caruso & Salovey, 2007:101).

A autonomia emocional é consequência de uma efetiva consciência emocional, uma vez que todo e qualquer pensamento ou decisão que tomamos no nosso dia-a-dia são feitos com emoção. Não é que dependa de nós, que seja nossa escolha; *"é simplesmente a nossa constituição mental. Se preferirmos ignorar o componente emocional e tentar ser friamente racionais, estaremos arriscando a tomar más decisões"* (Caruso & Salovey, 2007, p. 110)

E, depois de consciência emocional e passar-se-á à quarta competência emocional.

A quarta Competência Emocional é a **competência social**, definida por Bisquerra e Pérez (2007) pelo:

1. *Domínio das habilidades sociais básicas*: escutar, saudar, despedir-se, agradecer, pedir um favor, manifestar agradecimento, pedir desculpas, manter uma atitude dialogante, etc.
2. *Respeito pelos outros*: intenção de aceitar e apreciar as diferenças individuais e grupais e valorizar os direitos de todas as pessoas.
3. *Praticar a comunicação recetiva*: capacidade para entender os outros tanto na comunicação verbal como não-verbal para receber as mensagens com precisão.
4. *Praticar a comunicação expressiva*: capacidade para iniciar e manter conversações, expressar os próprios pensamentos e sentimentos de forma clara, tanto na comunicação verbal como não-verbal.
5. *Partilhar emoções*: consciência que a estrutura e natureza das relações vêm tanto pela sinceridade expresiva imediata como pelo grau de reciprocidade ou simetria na relação.

6. *Comportamento pro-social e cooperação*: capacidade para esperar; manter atitudes de amabilidade e respeito pelos outros.
7. *Assertividade*: manter um comportamento equilibrado, entre a agressividade e a passividade. Isto implica a capacidade para defender e expressar os próprios direitos, opiniões e sentimentos; dizer “não” claramente e mantê-lo; fazer frente à *pressão do grupo* e evitar situações nas quais pode ver-se coagido; demorar a agir ou tomar decisões em circunstâncias de pressão até se sentir preparado, etc.
8. *Prevenção e resolução de conflitos*: capacidade para identificar, antecipar-se ou enfrentar conflitos sociais e problemas interpessoais. Implica a capacidade para identificar situações que requerem uma solução ou decisão preventiva e avaliar riscos, barreiras e recursos. Quando inevitavelmente se produzem os conflitos, enfrentá-los de forma positiva, apontando soluções informadas e construtivas. A capacidade de negociação é um aspeto importante, que contempla uma resolução pacífica, considerando a perspectiva e os sentimentos dos outros.
9. *Capacidade de gerir situações emocionais*: habilidade para reconduzir situações emocionais muito presentes nos outros que requerem uma regulação.

Assim, a **competência social** prende-se diretamente com as relações sociais, onde a comunicação, a assertividade, o respeito pela diferença e pela opinião e emoções dos outros se tornam deveras importantes. Nesta competência os autores apontam nove capacidades operacionalizadoras, tais como o *domínio das habilidades sociais básicas*, como é o caso de saber escutar, de ser capaz de saudar, agradecer e pedir desculpa. O *respeito pelos outros*, surge como outra habilidade a considerar neste domínio, bem como a *prática de uma comunicação recetiva e expressiva* e a *partilha de emoções*. A *cooperação*, a *assertividade*, a *prevenção e resolução de conflitos* e a *capacidade de gerir situações emocionais* são outras tantas capacidades que possibilitam uma efetiva operacionalização da competência social.

Para finalizar a apresentação do modelo de competências emocionais, a quinta Competência Emocional é a **competência para a vida e bem-estar**, definida por Bisquerra e Pérez (2007) pela capacidade de:

1. *Fixar objetivos adaptativos*: capacidade para fixar objetivos positivos e realistas.
2. *Tomada de decisões* em situações pessoais, familiares, académicas, profissionais, sociais e de tempo livre, que acontecem na vida diária. Supõe assumir a responsabilidade das próprias decisões, tomando em consideração aspetos éticos, sociais e de segurança.
3. *Procurar ajuda e recursos*: capacidade para identificar a necessidade de apoio e assistência e saber aceder aos recursos disponíveis apropriados.
4. *Cidadania ativa, cívica, responsável, crítica e comprometida*. Implica o reconhecimento dos próprios direitos e deveres; desenvolvimento de um sentimento de pertinência; participação efetiva num sistema democrático; solidariedade e compromisso; exercício de valores cívicos; respeito pelos valores multiculturais e diversidade, etc. Esta cidadania desenvolve-se a partir do contexto local, mas abre-se a contextos mais amplos.
5. *Bem-estar subjetivo*: capacidade para gozar de forma consciente o bem-estar subjetivo e procurar transmiti-lo às pessoas com quem interage. Contribuir ativamente para o bem-estar da comunidade onde vive (família, amigos, sociedade).
6. *Fluir*: Capacidade para criar experiências ótimas na vida profissional, pessoal e social.

Esta quinta e última competência mais não representa do que

a capacidade para adotar comportamentos apropriados responsáveis para afrontar satisfatoriamente os desafios diários da vida, sejam estes privados, profissionais ou sociais, bem como as situações excecionais. Permitem-nos organizar a vida de forma sã e equilibrada, facilitando-nos experiências de satisfação ou bem-estar (Bisquerra & Pérez, 2007, p.71).

É uma competência importante no exercício da profissão docente, pela vivência de uma *cidadania ativa, cívica, responsável, crítica e comprometida*, de modo a exercer com qualidade as suas funções e conseguir o *bem-estar subjetivo*, e o *fluir* de

experiências ótimas, porque quando o docente consegue criar várias experiências positivas na sua vida, tem um estado de ânimo ou sentimento de fundo (Damásio, 1995) tendencialmente positivo, tende a viver a sua profissão com mais entusiasmo.

Terminando a apresentação do constructo podemos afirmar que as competências emocionais enfatizam sobretudo a relação do indivíduo com o meio, apresentando-se como fundamentais para a relação do indivíduo com os ecossistemas em que se insere, como cruciais para o seu desenvolvimento intrapessoal, interpessoal e profissional. Atendendo a que estas competências não são inatas, antes são adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida elas implicam idiossincraticamente todo um processo de educação emocional capaz de continuamente e ao longo de toda a vida ajudar o indivíduo na interação com os ecossistemas em que se insere, no sentido de um desenvolvimento pessoal e social condutores a um bem-estar, à felicidade.

A importância da aquisição e desenvolvimento das competências emocionais pelo indivíduo em geral e pelos professores, em particular, não é mera afirmação circunstancial. Ela tem vindo a ser comprovada por um crescente número de investigações, de entre as quais, e a título meramente comprovativo, recordamos as de Asher & Rose (1997), de Denham (1999), de Ortiz (1999) de Salovey & Sluyter (1999), de Saarni (1999; 2000), de Antunes (2000), de McGivern et al. (2002), Slater & Lewis (2002), Shaffer (2002), Bisquerra (2003), Gallego Gil & Gallego Alarcón (2004), Bisquerra & Pérez (2005), Veiga-Branco (2005), Boyatzis & McKee (2006), Goleman, Boyatzis & McKee (2007), Caruso & Salovey (2007), Bisquerra & Pérez (2007), que nos mostram que as competências emocionais são fundamentais para a adaptação do ser humano aos ecossistemas em que se encontra. Se por um lado, como vimos já, foram determinantes na evolução e adaptação filogenética, nomeadamente no que concerne ao sistema nervoso, por outro continuam a ser fundamentais para a interação de cada um, em cada aqui e agora, na sua interação com os micros sistemas em que se insere e onde se desenvolve.

Hoje releva-se cada vez mais a importância das competências emocionais no domínio do mundo laboral e empresarial. De acordo com Chernis (2000, citado por Bisquerra & Pérez, 2007, p.73) hoje investem-se, só na EU mais de 50 biliões de dólares/ano na formação dos trabalhadores e gestores. A importância das competências emocionais no domínio do trabalho, e da liderança empresarial têm sido internacionalmente relevadas, nomeadamente pela American Society for Training and Development e por estudos, de entre os quais se relevam os de Cherniss (2000), Boyatzis & McKee (2006) e Goleman, Boyatzis & McKee (2007) e que têm vindo a chamar a atenção para a importância das competências emocionais, nomeadamente na liderança empresarial, onde as competências emocionais se apresentam como fundamentais para o sucesso (Bisquerra & Pérez, 2007).

Assim, no ponto 1.2 deste texto de tese passar-se-á a apresentar a educação emocional, como processo educativo, neste caso, não para o mundo empresarial, mas para o mundo da docência, no sentido de potenciar as competências emocionais dos professores e de lhes aumentar o sentimento de autoeficácia para lidarem com os desafios da profissão.



## **1.2 EDUCAÇÃO EMOCIONAL**

Depois de se compreender a importância do desenvolvimento de competências emocionais, e de se entender que através desse reforço o professor conseguirá lidar com os desafios da atualidade com maior facilidade e autoconfiança, far-se-á a contextualização sobre a sua formação inicial ao nível do desenvolvimento pessoal, e será apresentado um dos processos educativos que pretende desenvolver as competências emocionais do professor – a formação em educação emocional.

### **Que formação docente?**

Diversas investigações nacionais e internacionais concluem que cursos de formação inicial de professores lhes fornecem expectativas irrealistas ou uma imagem idealizada sobre o que o professor “deve ser” e “deve fazer”, sem os preparar para o confronto com as situações reais do exercício profissional (Bayer, 1984; Esteve, 1992; Gold, 1985; Gruwez, 1983; Martinez, 1984; Ryan, 1979; Veenman, 1984; Vonk, 1983), na mesma linha realça-se a frase de Estevão (2012) onde afirma que a formação ministrada aos professores “pouco ou nada contribui para uma maior e melhor adaptação aos desafios” (Estevão, 2012, p.148), potenciando o sentimento de culpa (Hargreaves, 1994), tão experienciado pela classe docente.

Depois de analisar os programas curriculares, de diversas instituições, que formam professores, Jesus (2002) concluiu que as únicas noções de pedagogia e psicologia que são ensinadas “raramente ultrapassam o pensamento teórico de autores como Rosseau, Pestalozzi, Pavlov e Watson, de valor histórico e testemunhal, mas de pouco interesse para sobreviver às aulas do dia-a-dia” (p.8). Ou seja, estas instituições continuam a privilegiar os conteúdos das matérias que vão ensinar, o que faz com que muitos professores tenham uma qualificação excelente na sua área disciplinar, mas não consigam estabelecer contacto com os alunos, pela falta de competências relacionais e de estratégias para lidar prevenir e resolver conflitos.

Depois da apresentação deste cenário, é possível dizer que formação inicial dos professores deve passar não apenas pela preparação dos conteúdos das suas disciplinas,

mas também pelo desenvolvimento do autoconhecimento, do plano relacional, das competências socio-práticas (por exemplo com exercícios de antevisão de problemas) (Jesus, 2000, 2004), no trabalho colaborativo entre pares (Hargreaves, 1994), que lhe permitam ter mais resistências aos efeitos dos potenciais fatores provocadores de mal-estar profissional (Ross & Altmaier, 1994) e encarar de forma autoconfiante as circunstâncias com que possivelmente se vão defrontar.

Porque, conforme defende Esteve “se há conflitos no ensino, parece mais razoável formar os professores com as destrezas suficientes para enfrentar esses conflitos, reconhecendo a sua existência” (1992, p.155), ou seja dever-se-á alterar e adequar a formação de professores à realidade e às exigências atuais.

Concluindo esta ideia, sabendo que o sistema educativo não se preocupou em munir os professores com as condições necessárias para o cumprimento das suas responsabilidades (Jesus, 2000) é necessário apostar na prevenção do mal-estar, que deve começar na formação inicial, prolongando-se na formação contínua (Marais, 1991), por forma a proporcionar melhores condições físicas e psicológicas para desenvolver profissionais seguros e autoconfiantes.

De seguida serão apresentadas algumas propostas que pretendem fazer frente aos desafios do quotidiano.

### **Novos desafios de formação**

Conforme refere Jesus “se realmente se querem implementar os princípios decorrentes da Lei de Bases do Sistema Educativo têm de ser criadas condições que possibilitem essa implementação” (2004, p.135) e o Relatório para a educação do Séc. XXI para a UNESCO, já mencionado na problemática deste trabalho, aponta exatamente nesse sentido quando refere o “aprimorar e ampliar as formações estritamente associadas às exigências da vida profissional” (Delors et al., 2010, p.32) no sentido de qualificar o professor, que aliás Patrício valoriza quando refere que a aposta na educação “não pode deixar de ser a aposta no professor como principal instrumento de realização da educação escolar” (1989, p. 232).

Assim, é urgente que os professores apostem na formação pessoal, desenvolvam competências que os vão munir de ferramentas que ajudem a enfrentar os desafios,

viver em estados emocionais mais positivos e promotores de bem-estar e saúde.

A noção de saúde que aqui se apresenta diz respeito a um *“estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não somente a ausência de enfermidade ou invalidez”* (OMS, 1984), no sentido de *Projecto de Si. Como defende DeJours (1986) “no que cada homem, mulher ou criança tem como meios de traçar um caminho pessoal e original em direção ao bem-estar, físico, psíquico e social.”*.

O sentimento de bem-estar do ser humano em geral – como medida subjetiva de saúde e bem-estar (Galinha & Ribeiro, 2005) – e do professor em particular, é assumidamente um estado de vida promotor de saúde, e que, pelo menos indiretamente, tem efeitos significativos no ajustamento socioemocional e no desempenho académico dos seus alunos (Hamre & Pianta 2004; Malmberg & Hagger 2009; Moolenaar 2010; Rothet al. 2007), pelo que é necessário que os professores sejam mais autoconscientes e tenham um maior nível de autocontrolo e autoeficácia emocional (Moriani & Herruzo, 2004), para conseguirem fazer frente às problemáticas atrás referidas.

Neste sentido defende-se a aposta na abordagem preventiva, porque não podendo o professor eliminar os potenciais fatores de mal-estar, já mencionados na problemática do trabalho, a prevenção passa por melhorar as competências do sujeito para lidar com as situações (Silva, 1992a), que visa a otimização do desenvolvimento humano, a promoção da saúde e do bem-estar (Silva, 1992b), ou seja, não podendo alterar a problemática altera a relação emocional que se tem com ela.

Uma das estratégias apontada por Hargreaves (1994) é a prática do trabalho colaborativo, que incorpora princípios como o do apoio moral, eficiência acrescida, eficácia melhorada, sobrecarga de trabalho reduzida, perspetivas temporais sincronizadas, certeza situada, poder de afirmação, capacidade de reflexão acrescida, capacidade de resposta organizacional, oportunidades de aprendizagem e aperfeiçoamento contínuo.

Já, Jesus (1998) em Portugal, em contexto de formação contínua de professores no sentido de ajudar a prevenir e a resolver situações de mal-estar, utilizou múltiplas estratégias, tais como: estratégias de confronto ou controlo, estratégias de evitamento ou de escape ou estratégias de gestão de sintomas, definidas por Latack (1986); a

terapia racional emotiva (Bernard, Joyce & Rosewarne, 1983); o relaxamento (Smyth, 1994); o controlo da respiração (Araújo, 1999); “body scan” e “mental scan” (Jesus, 2004), entre outras e verificou uma alteração nos professores participantes no sentido de um maior bem-estar profissional.

De facto, a formação de professores começa a ser cada vez mais um processo de descoberta e desenvolvimento pessoal (Villa, 1985) e nesta perspetiva defende-se que o professor deve ser alvo de um processo de desenvolvimento permanente (Ribeiro, 1989) que melhore o conhecimento, competências e atitudes (Sparks & Loucks-Horsley, 1990), por forma e prepará-lo para os desafios da sua realidade.

Na verdade, e como em Estêvão (2012) se reconhece, a formação potencia os indivíduos do ponto de vista pessoal, profissional e cultural. O autor refere que “os benefícios da formação são demasiado evidentes para serem postos em causa” (p. 68), e ainda foca a importância da transformação contínua dos agentes educativos nas suas competências relacionais: “fomento de práticas de gestão afetiva, de técnicas de gestão de conflitos, do *empowerment*, da psicologia da motivação...” (p.154). Neste sentido quantas mais competências forem trabalhadas em formação melhor o profissional irá exercer a sua função.

Conforme refere LeBoterf (2000, p.36) “o profissional deve saber *navegar na complexidade* em função de referências mais do que executar um plano pré-concebido”, ou seja, cada um deve adequar a forma como exerce a sua função de acordo com o contexto e recursos profissionais que dispõe. E quantas mais competências pessoais e sociais o profissional tiver, melhor poderá desempenhar as suas funções e adaptar-se às adversidades.

E foi na busca de estratégias para desenvolver competências nos professores que emergiu a bibliografia relacionada com a Educação Emocional, que sendo trabalhada de forma contínua, permanente e sistemática (Bisquerra, 2000, 2003, 2007), é um processo educativo e formativo que pretende aumentar competências emocionais dos professores por forma a contribuir positivamente para o bem-estar pessoal e social.

## **Educação Emocional**

Para Rafael Bisquerra (2003) Educação Emocional “é um processo educativo, contínuo, permanente, que pretende potenciar o desenvolvimento de competências emocionais, como elemento essencial do desenvolvimento integral da pessoa, com o objetivo de capacitar para a vida. Tem como finalidade aumentar o bem-estar pessoal e social.” (p.18).

O autor defende que este é um tipo de aprendizagem que deveria constar nos currículos académicos e continuar na formação permanente, ao longo da vida. Ou seja, é um tipo de formação que nunca termina.

Segundo o mesmo autor a educação emocional é uma forma de prevenção inespecífica porque pela variedade e quantidade de competências que são trabalhadas consegue prevenir a ocorrência de estados emocionais negativos e minimizar a vulnerabilidade da pessoa ao stress, ansiedade, depressão, disfunções sentidas por uma grande percentagem de docentes. Por outro lado, para os professores que não têm disfunções, este tipo de prevenção maximiza as tendências construtivas e minimiza as destrutivas.

Os objetivos gerais da educação emocional (Bisquerra, 2003), são os seguintes:

- Adquirir um melhor conhecimento das próprias emoções;
- Identificar as emoções nos outros;
- Desenvolver a habilidade para regular as próprias emoções;
- Prevenir os efeitos nocivos das emoções negativas;
- Desenvolver a habilidade para gerar emoções positivas;
- Desenvolver a habilidade de automotivar-se;
- Adotar uma atitude positiva perante a vida;
- Aprender a fluir.

Os conteúdos da educação emocional devem variar segundo os destinatários (nível educativo, conhecimentos prévios, maturidade pessoal, etc. ). Segundo o autor Bisquerra (2005) quer o programa de educação emocional seja implementado com professores ou com alunos deve fazer referência ao marco conceptual teórico sobre as emoções, para depois se seguir uma metodologia eminentemente prática, com dinâmicas de grupo, autoreflexão, jogos, entre outras, dentro das temáticas das competências emocionais, como a consciência emocional, regulação emocional,

autonomia emocional, competência social e competências para a vida e para o bem-estar, já abordadas de forma intensiva, no capítulo um deste trabalho.

São diversas as metodologias utilizadas na área da educação emocional, nomeadamente: movimento para a educação emocional; movimento para a saúde mental; movimento da educação do carácter; movimento da psicologia positiva; movimento da educação para a convivência; movimento para fomentar comportamentos pró-sociais; movimento para aumentar o capital social; movimento para a educação de cidadania; movimento de serviços à comunidade; movimento de educação em valores, movimento de filosofia para crianças (Marina, 2005), focados no desenvolvimento das capacidades psicológicas, emocionais, sociais e éticas; ou na preocupação com as noções de felicidade, carácter e responsabilidade social, entre outros fatores.

Os avanços científicos desde os finais do séc. XX permitem comprovar a importância que têm as emoções no desenvolvimento positivo e no bem-estar das pessoas. Durante estes anos, a investigação e a aplicação de programas de educação para o desenvolvimento pessoal e social tem vindo a aumentar em diversos pontos do mundo.

### **Onde acontece a Educação Emocional?**

Em todo o mundo está a ser feita investigação na área da educação emocional. Para este estudo apresenta-se a experiência em Educação Emocional em 7 países.

### **No Reino Unido**

O Reino Unido, Inglaterra, Escócia, Gales e Irlanda do Norte contam cada um com as suas próprias políticas educativas. A educação das crianças e adolescentes ocupa um lugar de destaque na agenda do governo. O programa SEAL (*Social, Emotional and Academic Learning*) é uma iniciativa promovida pelo governo e oferecida a centros educativos tendo como base a sua aplicação voluntária. Cerca de 60% das escolas primárias e 15% das escolas secundárias utiliza o programa.

A aprendizagem social e emocional faz parte das linhas obrigatórias do plano de estudos nacional. Para além disso, a promoção do bem-estar emocional das crianças

constitui um elemento chave no movimento Escolas Promotoras de Saúde, outra iniciativa que as escolas podem adotar voluntaria e livremente. (Clouder, 2008)

### **Países Baixos**

Nos Países Baixos estes programas designam-se como formação de competências sociais ou como programas de habilidades para a vida. Embora não exista nenhum plano de estudos nacionais, algumas escolas do 1º ciclo trabalham as temáticas, e outras adotam o seu próprio programa de aprendizagem social e emocional. (Clouder, 2008)

### **Na Suécia**

Embora não exista nenhum programa SEL (Social and emocional Learning) têm sido utilizados muitos programas em diferentes escolas do país. No entanto, ainda não existe nenhuma avaliação científica sistemática destes programas. (Clouder, 2008)

### **Na Alemanha**

A educação emocional e social só recentemente existe nas escolas alemãs. As razões apontadas para a integração destas matérias têm a ver com a violência nas escolas, a integração de imigrantes, a aceitação da pluralidade, a necessidade de cultivar sentimentos, as emoções e a empatia, a preocupação pela saúde física e emocional. No entanto é importante dizer que a Alemanha não dispõe de formação académica para os professores no âmbito da educação social e emocional. (Clouder, 2008)

### **Nos Estados Unidos**

Nos EUA o movimento que se destaca para o desenvolvimento da educação emocional é a CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). A CASEL foi fundada em 1994 por Daniel Goleman, autor da obra *emotional intelligence*, e pelo Eileen Rockefeller Growald, e por um grupo de investigadores. Atualmente acontece no estado do Texas, Illinois, Ohio, Tennessee, Califórnia e Nevada. Esta associação entende que a aprendizagem social e emocional é um processo que pretende ajudar as crianças e os adultos a desenvolver capacidades fundamentais como

reconhecer e gerir emoções, criar empatia, criar relações interpessoais positivas, tomar decisões responsáveis, lidar com situações de forma construtiva, ter estratégias para acalmar, fazer amigos, resolver conflitos com assertividade, fazer escolhas seguras. Os seus destinatários são os alunos, os professores e os pais. Os alunos sujeitos à intervenção do SEL (Social and Emotional Learning) têm idades compreendidas entre os 5 e os 18 anos. As atividades que são propostas pelo SEL acontecem dentro da sala de aula, fora da sala de aula e em casa. Os professores e as famílias dos alunos também são sujeitos a uma intervenção, no sentido da efetiva promoção no sucesso académico, social e emocional.<sup>16</sup>

Na CASEL existe a preocupação no desenvolvimento da consciência pessoal e social, da gestão de emoções pessoal e social, bem como com a preocupação na tomada de decisão responsável.

Depois de 18 anos de trabalho foi feita uma meta-análise que revelou resultados muito positivos. Feita a comparação com outros alunos que não passam pelo mesmo tipo de ensino, estes alunos têm alterações significativas nas suas capacidades sociais e emocionais, nas suas atitudes consigo próprios e com os outros, nas interações sociais, nos resultados escolares académicos.

A aprendizagem social e emocional fez com que os estudantes se tornassem melhores comunicadores, colaborativos no trabalho de equipa, resistentes aos desafios, entre os outros fatores. (Durlak, Weissberg & Pachan, 2010).

## **Em Espanha**

Em Espanha, serão descritas seis iniciativas: o movimento GROP, na Cataluña, a Fundação Marcelino Botín, em Cantabria (Santander), o laboratório de IE em Málaga, o projeto INTEMO na Andalucía, o programa para a aprendizagem emocional e social em Guipúzcoa e o programa P.E.C.E.R.A. (Programa Educativa de Conciencia Emocional, Regulación e Afontamiento) para professores do País Basco.

---

<sup>16</sup> <http://casel.org/why-it-matters/what-is-sel/> acedido a 05.10.2012



1. O GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) é um grupo de investigação multidisciplinar do Departamento de Métodos de Investigação e diagnóstico em educação (MIDE) na Universidade de Barcelona, na região da Cataluña, coordenado pelo professor Rafael Bisquerra. Desde 1997 que investiga sobre orientação psicopedagógica e na atualidade centra as suas atividades tanto na investigação como de formação na área da Educação Emocional (GROU, 1998). As publicações sobre programas de intervenção em Educação Emocional são amplas: desenho, aplicação e avaliação de programas em educação emocional (Álvarez et al., 2001), a elaboração de materiais e atividades para a prática da educação emocional para crianças dos 0 aos 17 anos de idade (GROU, 1999; Guell & Muñoz, 2003, López Cassà, 2003; Pascual & Quadrado, 2001; Renom, 2003), as competências sociais (Paula, 2000), e ainda os programas para os professores que têm sido aplicados fora da Cataluña (Bisquerra, 2000; Muñoz & Bisquerra, 2006; Soldevila, 2007; Soldevila, Filella, Ribes & Agulló, 2007).

Os últimos trabalhos do GROU dão indicações para que os cursos de formação inicial de educadores de infância e professores do ensino básico e secundário introduzam uma disciplina nova nos seus currículos relacionada com a educação emocional (Bisquerra, 2005), por forma a dar aos professores uma melhor preparação psicológica para enfrentar os desafios da vida quotidiana. As indicações que são dadas passam por serem incluídos nessa disciplina conteúdos como a educação moral, competência social e outros aspetos eminentemente emocionais.

A formação na área da educação emocional pretende que os professores sejam capazes de:

- Compreender a relevância das emoções na educação e na vida diária;
- Tomar consciência das próprias emoções e das emoções dos outros, em particular dos alunos, nas interações sociais;
- Regular as próprias emoções e exercer um autocontrolo emocional nas situações conflituosas da vida diária, em participar na dinâmica de sala de aula;
- Estabelecer melhores relações interpessoais, tanto no trabalho, como na família e nas relações sociais;
- Enfrentar os alunos de forma mais eficiente e satisfatória, tomando em consideração a

dimensão emocional;

O autor Bisquerra (2005) afirma que a educação emocional para além de dever estar incluída na lista de disciplinas nos cursos iniciais de educadores de infância e professores do ensino básico e secundário, também deverá fazer parte da formação contínua dos professores que já se encontram no ativo da profissão.

2. A Fundação Marcelino Botín, em Cantábria, criada em 1964 tinha a missão de aliviar as necessidades e promover o desenvolvimento social, da Cantábria. Agora preocupa-se com desenvolvimento integral da sociedade, identificando e focando o talento criativo e a geração de riqueza cultural, social e económica. Na área da Educação a Fundação atua em mais de 100 escolas em Cantábria e colabora com instituições e especialistas de todo o mundo para melhorar a educação de crianças e jovens no sistema de ensino, introduzindo o desenvolvimento da criatividade e inteligência social e emocional.<sup>17</sup>
3. Em Málaga, o laboratório de IE, da Escola de Psicologia da Universidade de Málaga, há mais de 10 anos que desenvolve trabalhos sobre Inteligência Emocional e suas relações com outras variáveis relevantes de bem-estar. Têm sido feitas diversas publicações teóricas em revistas científicas sobre emoções e ser emocionalmente inteligente<sup>18</sup>, cursos para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essencialmente perspectiva prática, em diversas áreas (educação, emprego, saúde) e diversas organizações e empresas (por exemplo, professores, médicos, enfermeiros, média gerência, etc.), conferências e seminários sobre a temática, desenvolvimento de avaliação de equipas e perfis emocionais para o trabalho em equipa, programas de intervenção individuais.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> <http://www.fundacionbotin.org/la-fundacion-mision.htm>, acedido a 05.10.2012

<sup>18</sup> <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/capitulosdelibro.pdf>, acedido a 05.10.2012

<sup>19</sup> <http://emotional.intelligence.uma.es/>, acedido a 05.10.2012

4. O Projeto INTEMIO baseia-se no modelo de IE de de Mayer & Salovey (Mayer & Salovey, 1997) e é financiado pela delegação do governo no Plano Nacional sobre as drogas. Dirige-se a adolescentes entre os 12 e os 18 anos pertencentes a diferentes institutos de educação secundária da província de Málaga. O objetivo principal é dotar os alunos de habilidades emocionais e analisar a sua influência sobre o início e consumo progressivo de substâncias aditivas, assim como sobre as variáveis psicossociais tais como a autoestima, a adaptação pessoal, a inadaptación escolar e o reajuste emocional.
5. O programa para a aprendizagem emocional e social em Guipúzcoa tem tido a preocupação desde o ano de 2005 de fazer a formação de professores de mais de 100 centros educativos, com o intuito de os formar e lhes fazer o treino proactivo e operativo do desenvolvimento de competências emocionais, que englobam o âmbito pessoal e profissional. Tem como último fim passar aos professores ferramentas para ajudarem os seus alunos a desenvolver as competências emocionais.
6. No País Basco é aplicado um programa de intervenção psicopedagógica em educação emocional em diversos centros educativos (Ibáñez, 2005) com professores e os alunos de 1º ESO com o intuito de diminuir o stress psicossocial dos professores na sua aula e promover as competências emocionais de professores e alunos. O programa chama-se P.E.C.E.R.A. (Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento) tem a finalidade de desenvolver competências emocionais nos professores, como passo prévio para uma adequada intervenção na educação emocional dos alunos. Para que isto aconteça é feito um trabalho de reflexão e tomada de consciência com professores e alunos sobre os processos de valorização cognitiva (Lazarus & Folkman, 1986; Lazarus, 2000) em situações de interação social em que há conflito. São observadas as reações emocionais para que o enfrentar do problema seja mais eficaz. Neste programa são trabalhadas as competências: consciência emocional, regulação emocional (Bisquerra, 2003) e as estratégias

de *coping* (Lazarus, 2000) e estimuladas as vertentes cognitiva, emocional e comportamental de professores e alunos.

### **Em Portugal**

Existem dois projetos a trabalhar na área da Educação Emocional, que serão apresentados de seguida:

1. O *"Clube de Inteligência Emocional na Escola - aprender a ser feliz"*, tem o propósito de criar nas escolas o Clube de Inteligência Emocional, que funciona como *"laboratório de emoções"*, onde estas são trabalhadas de uma forma prática, com o propósito de ajudar os alunos a desenvolver a sua Inteligência Emocional.
2. E, no ano de 2009, foi criada a Plataforma Aberta – uma Associação Internacional para o desenvolvimento da Educação Emocional (PAIDEIA), que conforme se lê nos seus Estatutos, tem como Objeto Social: *"Dar expressão organizada ao desenvolvimento, produção e difusão científica no âmbito de Educação Emocional e Competência/Inteligência Emocional"*, e que desde a sua criação até então, vem desenvolvendo formação em Educação Emocional e Competência Emocional a professores, participando e/ou organizando eventos científicos.

De facto, todos estes exemplos de experiências mostram que tem havido um esforço por melhorar as competências emocionais, quer nos professores, quer nos alunos.

Nesta dissertação a preocupação maior é pela classe docente, dado que se o docente tiver mais competências emocionais terá mais estratégias para resolver problemas. No ponto 1.3, serão apresentas os benefícios do docente automotivado e com um maior sentimento de autoeficácia na vida e, conseqüentemente na profissão.

### 1.3 PROFESSORES AUTOEFICAZES

Depois de ter sido identificada a problemática do mal-estar sentido pela classe docente e de ser apontada a educação emocional como um processo educativo que pretende aumentar as competências emocionais dos professores, defende-se que se o professor tiver uma formação inicial e contínua, preocupada com o desenvolvimento das suas capacidades socio-emocionais, se sentirá mais autoeficaz no desenvolvimento das suas funções.

O exercício da função docente, em que o contacto com outras pessoas é permanente, pode ser percecionado de duas formas: cheio de desafios, ou, pelo contrário, cheio de medos e ameaças, tanto a nível profissional, como a nível pessoal.

E, voltando à problemática do estudo recorda-se que os níveis de de mal-estar docente têm vindo a aumentar. Vaz Serra (2005) refere “ninguém está livre de *stress*” (p.29) e clarifica que um indivíduo, neste caso o docente, sente-se em *stress* quando está perante um acontecimento que é para si significativo e o qual não controla e/ ou que as exigências impostas por este ultrapassam as suas aptidões e os recursos pessoais e sociais para enfrentá-lo. Ainda de acordo com o mesmo autor a avaliação dos acontecimentos por parte do indivíduo dá-lhe a perceção de ter ou não recursos suficientes para lidar com a problemática, pois se as exigências colocadas pela situação forem superiores aos recursos disponíveis no indivíduo, então este sente que não tem capacidade de controlo e pode entrar em *stress*. (Vaz Serra, 1999)

Como refere García-Renedo et al. (2004), o professor é o próprio instrumento de trabalho, dentro de um contexto que apresenta cada vez mais exigências. Deve, por isso, aprender a lidar com as contradições, para, desta forma lidar melhor com as condições adversas quer da vertente profissional, como nas vertentes intrapessoal e interpessoal.

O interesse por múltiplas formas de dar resposta e situações difíceis, tal como para a capacidade para lidar com situações causadoras de mal-estar, tem constituído

um objeto de estudo, através do constructo, designado *coping*, inserido nas metodologias para potenciar a competência emocional: regulação emocional (Bisquerra & Pérez, 2007) ou gestão de emoções (Goleman, 1995; Mayer & Salovey, 2007)

Este termo pode ter diversos significados: ultrapassar, lidar com, enfrentar, ultrapassar, fazer face, dar resposta, reagir ou adaptar-se a situações adversas. Comporta, desta forma, diferentes maneiras de lidar com as transações que ocorrem entre o indivíduo e o meio (Lazarus; Folkman, 1984)

Folkman et al. (1986) definem o *coping* como “os esforços cognitivos e comportamentais desenvolvidos pela pessoa, para gerir (reduzir, minimizar, dominar ou tolerar) as exigências internas e externas das transações pessoais que são avaliadas como excedendo os recursos da pessoa [...]” (p. 572). Isto é, os esforços que cada um faz para lidar com o *stress*.

Latack (1984) propõe três categorias de *coping*: ação, focada na situação de stress; reavaliação, centrada nas cognições sobre a situação; e gestão de sintomas, focalizada nos sintomas de stress ou estados psicofisiológicos. Já os autores Lazarus & Folkman (1984) acrescentam que existem as estratégias de *coping* focado na resolução de problemas e as estratégias de *coping* focadas na alteração da emoção.

No entanto, mesmo que as estratégias de *coping* tenham vindo a ser consideradas numa perspetiva de promoção da saúde e da qualidade de vida Salanova, Bresó & Schaufeli (2005) acrescentam que estas são influenciadas pela autoeficácia.

Mas antes de se apresentar o constructo de autoeficácia, e para melhor o compreender vai ser primeiramente apresentada a Teoria Social Cognitiva.

## **A Teoria Social Cognitiva**

O ser humano tem características eminentemente sociais. Ele vive em grupo, é influenciado por ele e também exerce influência sobre o que está à sua volta. Neste sentido, a Teoria Social Cognitiva, que encontra em Albert Bandura (1986, 2008a, 2008b), psicólogo canadense, oferece uma base teórica consistente para percebermos o indivíduo como integrante de um grupo, que influencia e é influenciado pelo mesmo.

Nessa teoria, o autodesenvolvimento e a mudança de comportamento humano são explicados a partir da perspectiva da agência.

De modo simplificado, ser agente significa ser capaz de desenvolver mecanismos de autoregulação que poderão determinar o caminho a ser seguido. O indivíduo pode interferir no curso dos acontecimentos de acordo com o seu interesse. Ele é um participante ativo dos rumos que sua vida irá tomar, uma vez que estabelece metas que serão alcançadas através de trajetórias escolhidas por ele mesmo. Ele não sofre as influências do meio de forma passiva.

Segundo Bandura (2008b, p.71):

“As pessoas não são apenas hospedeiras e espectadoras de mecanismos internos regidos pelos eventos ambientais. Elas são agentes das experiências, ao invés de simplesmente serem sujeitas a elas. Os sistemas sensorial, motor e cerebral são ferramentas que as pessoas usam para realizar as tarefas e os objetivos que conferem significado, direção e satisfação às suas vidas.”

De acordo com Bandura (1986), os humanos possuem várias capacidades:

1. Capacidade para usar símbolos: os símbolos são o veículo do pensamento. Através da simbolização das suas experiências, as pessoas dão estrutura, significado e continuidade às suas vidas.
2. Capacidade para aprender com os outros: a imitação, modelagem ou aprendizagem por observação tem um papel essencial na nossa vida. Aproveitar a experiência dos outros permite-nos absorver toda a cultura em que estamos inseridos e dedicarmo-nos a novos empreendimentos. A informação recebida ao dar atenção aos modelos pode ser retida e transformada em ideias motoras que permitem ao próprio a execução do comportamento caso esteja motivado. Além de o ser pelas consequências externas, a motivação pode ser regulada vicariantemente (pelos incentivos sofridos por outros) e também pelos auto-incentivos.
3. Capacidade para planejar estratégias alternativas, antecipando as consequências (visão prospectiva ou previdência).
4. Capacidade para regular o seu próprio comportamento (auto-regulação interna): através da auto-observação o comportamento pode ser comparado a referenciais

pelo próprio, que reage de acordo com a avaliação feita.

5. Capacidade para refletir sobre si próprio: esta é a capacidade mais distintamente humana. Cada indivíduo tem um sistema auto-referente (*self-system*) que lhe permite auto-regular-se: o próprio pode influenciar os seus processos cognitivos e as suas acções e, com isso, alterar o seu ambiente. Claro que os factores pessoais (cognições, afetos e acontecimentos biológicos) interagem com o comportamento e com o meio, determinando-se reciprocamente.

O comportamento humano, gerado a partir das interações do indivíduo com o meio, pode variar de indivíduo para indivíduo, dependendo das suas competências para lidar com os desafios. O ambiente apresenta-se de modo igual para todos e é denominado, dentro da teoria social cognitiva, de ambiente potencial. Dentro deste ambiente potencial, o indivíduo faz uma seleção do que lhe parece importante, criando o seu ambiente real. É neste ambiente real que ele passa a atuar e exercer sua capacidade de agência humana, influenciando-o e sendo influenciado por ele. Para Azzi & Polydoro (2006, p.17), *“o comportamento humano é a expressão de uma relação de constante interação entre o indivíduo e o meio.”*

Na teoria social cognitiva, o comportamento do indivíduo, os fatores pessoais e o ambiente influenciam-se mutuamente numa relação denominada reciprocidade triádica.

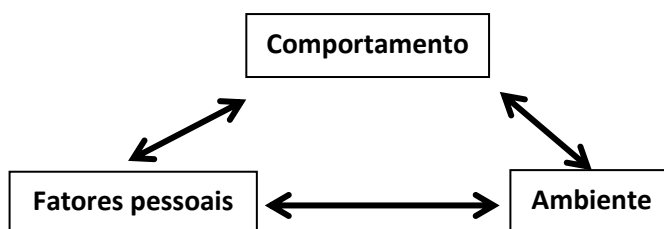


Figura 4 – Reciprocidade triádica na Teoria Social Cognitiva de Bandura (Pajares & Olaz, 2008)

A escola é o ambiente em que o professor passa grande parte do seu tempo. É natural, então, que seu comportamento seja afetado pelas relações estabelecidas com a comunidade escolar. Neste sentido, teoria social cognitiva tem muito a contribuir.

Para Pajares & Olaz (2008, p.97): “Usando a teoria social cognitiva como



referência, os professores podem trabalhar para melhorar os estados emocionais de seus alunos e para corrigir suas autocrenças e hábitos negativos (fatores pessoais), melhorar as suas habilidades acadêmicas e práticas auto-regulatórias (comportamento) e alterar as estruturas da escola e da sala de aula que possam atuar de maneira a minar o sucesso dos estudantes”.

Depois de apresentada a Teoria Social Cognitiva que explica como o comportamento do indivíduo influencia e é influenciado pelo meio, poder-se-á agora apresentar o constructo de autoeficácia.

### **O conceito de autoeficácia**

A noção de autoeficácia surgiu nos anos 70 do séc. XX e é um dos pilares da teoria social cognitiva de Bandura (1997). Para Bandura (1986, p.391), a autoeficácia percebida “é definida pelos julgamentos das pessoas sobre suas capacidades em organizar cursos de ação requeridos para obter determinados tipos de desempenho.” Isso significa que as crenças de autoeficácia se referem aos juízos que cada pessoa faz acerca das suas capacidades para empreender uma tarefa.

Bandura (1997) advoga que as pessoas possuem um sistema interno, nomeadamente crenças de autoeficácia, que lhes permite exercer controlo sobre as suas próprias acções, condutas e pensamentos, ou seja a percepção de auto-eficácia influencia a forma como as pessoas pensam, sentem e se comportam, sendo esse sistema fundamental influência para que o indivíduo atinja metas e execute com sucesso as tarefas a que se propõe.

Para exemplificar, em termos de sentimento, uma baixa competência de auto-eficácia está associada com a depressão, ansiedade, baixa auto-estima e pensamentos pessimistas. Em termos de pensamento, um elevado sentimento de auto-eficácia funciona como um facilitador dos processos cognitivos que pode conduzir a um melhor desempenho em diversas situações, incluindo a tomada de decisão e a realização académica. Em termos comportamentais, os indivíduos com uma elevada percepção de eficácia enfrentam as tarefas difíceis como desafios a serem superados e não como ameaças a serem evitadas, investem mais e persistem durante mais tempo na execução

da tarefa. Em contraste, os sujeitos com pouca confiança nas suas capacidades evitam as situações que percebem como estando para além das suas competências, centram-se mais nas suas dificuldades pessoais e nos obstáculos que irão encontrar na execução da tarefa em vez de se centrarem na forma como a poderão realizar com sucesso (Bandura, 1997; Schwarzer, 1992; Schwarzer & Hallum, 2008).

Concluindo esta ideia, se as pessoas acreditam que não têm poder para produzir resultados, não tentam que eles aconteçam. Logo, podemos depreender que, se o professor se julga capaz e confia nas suas habilidades de execução de uma tarefa específica, esta autopercepção contribuirá para o êxito do seu desempenho.

As expectativas de auto-eficácia poderão, assim, afectar a própria tentativa do sujeito em enfrentar as novas situações (Salanova, Grau, & Martínez, 2006).

De facto, segundo Ribeiro (1995) e Salanova, Grau & Martínez (2006), as expectativas de eficácia poderão, eventualmente, afectar a própria tentativa de enfrentar as situações e a escolha dos locais de ação.

Nesse pressuposto, a percepção de autoeficácia pode ter efeitos diversificados na forma como nos comportamos, nos nossos padrões de pensamento e nos aspetos emocionais; determina, igualmente, a quantidade de esforço que o indivíduo vai dispor e durante quanto tempo persistirá perante os desafios (Ribeiro, 1995).

Um estudo feito por Grau, Salanova & Peiró (2001) sustenta que a autoeficácia modera as relações entre as fontes de mal-estar e as suas consequências, no sentido em que baixos níveis de autoeficácia estão associados a maiores níveis de mal-estar vivido. A corroborar estes resultados Salanova, Grau & Martínez (2006) defendem que, a níveis superiores de autoeficácia, associam-se níveis baixos de mal-estar psicológico.

Diversos estudos têm demonstrado que um elevado sentimento de eficácia pessoal está relacionado com uma melhor saúde geral, uma maior realização pessoal e uma melhor integração social (Bandura, 1997; Scholz, Doña, Sud & Schwarzer, 2002; Schwarzer, 1992).

São inúmeros os estudos que demonstram a robustez do constructo de auto-eficácia e que atestam o seu importante papel no funcionamento psicossocial nos mais diversos domínios em que este se pode decompor (Bandura, 1997).

Abordando especificamente a auto-eficácia na classe docente, vários estudos têm demonstrado que sendo esta uma profissão de contacto social permanente, o sentimento de eficácia do professor torna-se uma dimensão importante para a percepção que este profissional desenvolve da sua prática educativa e da realização dos seus alunos (Bzuneck, 1996; Bzuneck & Guimarães, 2003; Caprara, Barbaranelli, Borgogni, & Steca, 2003; Denham & Michael, 1981; García, Llorens, Salanova, & Cifre, 2004; Schwarzer & Hallum, 2008; Schwarzer & Schmitz, 2004). As crenças que os professores possam ter nas suas próprias capacidades para a resolução de uma determinada situação (na sala de aula, na interação com os restantes docentes, com problemas organizacionais da própria escola, entre outros) vão permitir que a interpretação dessa situação seja percebida como um desafio ou como uma ameaça (Bzuneck, 1996; García et al., 2004).

Deste modo, os professores com elevados sentimentos de auto-eficácia tendem a evidenciar uma maior abertura a novas ideias e a novos métodos, tendem a planificar e organizar melhor as aulas, dedicam mais tempo e energia aos alunos, revelam maior entusiasmo pelo ensino e encontram-se mais comprometidos com a docência.

Os indivíduos com uma percepção mais elevada de auto-eficácia geral têm uma maior capacidade para controlar acontecimentos stressantes e uma maior determinação no momento de resolver essas situações, independentemente do tipo de problemática (Schwarzer & Schmitz, 2004).

É, de facto, cada vez mais evidente que a formação docente em competências emocionais e sociais, poderá ser uma medida preventiva do mal-estar sociais, pois pretende preparar o docente para o “mundo real” tornando-o mais autoeficaz das suas capacidades como agente que vai influenciar e ser influenciado pelo seu contexto de trabalho.

Passar-se-á agora à apresentação dos efeitos da eficácia do professor.

## Efeitos da eficácia do professor

Como já foi referido, as crenças de autoeficácia relacionam-se com as percepções que um indivíduo tem acerca das suas competências e podem ser consideradas como a base para a sua motivação. Etimologicamente, a palavra motivação deriva do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, originaram uma aproximação no nosso idioma que é a palavra motivo. Então, o motivo ou a motivação, é aquilo que nos move ou nos faz mudar o curso de uma ação (Bzuneck, 2001). Crenças de autoeficácia mais robustas levam o indivíduo a uma maior motivação durante a realização de tarefas.

Criar ambientes de aprendizagem conducentes ao desenvolvimento das competências cognitivas assenta fortemente nos talentos e na autoeficácia dos professores. Há provas de que “a autoeficácia determina parcialmente como os professores estruturam as atividades e moldam a forma como os alunos se avaliam em termos intelectuais” (Bandura, 1997, pg. 240).

A eficácia do professor está relacionada com os comportamentos do professor na sala de aula, a abertura a novas ideias e às atitudes relativas ao ensino além de influenciarem o sucesso e o crescimento afetivo dos alunos (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998).

As diferenças na eficácia dos professores incluem o uso de técnicas mais difíceis; são mais dados à inovação (Ghaith & Yaghi, 1997) e a gerir as aulas promovendo a responsabilidade dos alunos. Os mais eficazes colocam objetivos mais elevados para si próprios e para os seus alunos, arriscam experiências e aprendem novos métodos que melhoram o rendimento dos alunos (Ross, 1998).

O impacto nos alunos é na sua realização cognitiva e afetiva. Num estudo longitudinal de um ano para outro (Midgley, Feldlanter & Eccles, 1989) os alunos com maior autoeficácia encontram-se nas turmas de professores mais autoeficazes. Mas se mudam para turmas de professores menos eficazes a sua eficácia também baixa e tanto mais quanto menor for o seu rendimento.

Os professores com um forte sentido de eficácia instrucional crêm que os alunos

difíceis são ensináveis com algum esforço e que podem ultrapassar as influências negativas da comunidade. Ao acreditarem na sua eficácia tornam-se mais eficazes em termos de passarem mais tempo nas atividades académicas, ajudam a ultrapassar as dificuldades e elogiam mais os alunos (Gibson & Dembo, 1984).

Em contrapartida, quando esse sentido é fraco, os professores acreditam que pouco podem fazer e que estão fortemente limitados pelo ambiente do aluno. Também o seu comportamento nas aulas é passado em questões não académicas, criticando mais os alunos e desistindo se não obtêm resultados rápidos (Gibson & Dembo, 1984).

Os professores mais eficazes implementam mais aprendizagem cooperativa em alunos lentos e colaboram mais com os colegas (Shachar & Shmuelewitz, 1997).

O impacto da eficácia do professor no rendimento dos alunos deve-se ao estabelecimento de objetivos e aos processos atribucionais. Os que antecipam sucesso, fixam objetivos mais desafiadores para eles e para os seus alunos, aceitam a responsabilidade pelos resultados da instrução e persistem face aos obstáculos. Melhorando a eficácia pessoal dos professores melhora-se o rendimento dos alunos (Ross, 1995). As crenças do professor na modificabilidade da inteligência são centrais para o desenvolvimento de competências nos seus alunos (Ashton, 1984; Ross, 1995). A autoeficácia do professor atinge mais os alunos mais novos na formação da sua própria eficácia pessoal académica. De acordo com Ashton e Webb, um professor com baixa autoeficácia exacerba os problemas adaptacionais dos alunos (mudanças de escola, professor, turma) (Bandura, 1997).

A autoeficácia talvez seja um fator básico de inteligência emocional (Goleman, 1995). Para Sternberg (1986), uma das razões para as pessoas inteligentes falharem (com tanta frequência) é a autoconfiança: se for em excesso ou se for excessivamente baixa.

Para Melby, os que não acreditam na sua capacidade para agir, sentem mais *stress* e irritam-se com o comportamento inadequado dos alunos. São pessimistas relativamente à possibilidade de mudar, custodiais, punitivos, centram-se mais nas matérias do que no desenvolvimento dos alunos e, se pudessem, escolheriam outra profissão (Bandura, 1997).

O sentimento de eficácia instrucional é o melhor preditor do compromisso com a profissão (Coladarci, 1992), o que torna mais provável, segundo Glickman e Tamashiro, o abandono dos menos eficazes (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001).

Os professores com maior auto-eficácia esforçam-se em resolver os problemas ao passo que os menos eficazes evitam os problemas e tentam aliviar o mal-estar. Ou seja, desinvestem das atividades instrucionais e gastam menos tempo nas áreas de ineficácia percebida e usam menos tempo para instrução, como Chwalisz, Altmaier e Russel referem (Bandura, 1997).

A eficácia do professor é a crença na capacidade para organizar e executar as ações requeridas para se ser bem sucedido numa tarefa específica de ensino num contexto particular (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998). Esta eficácia supõe duas avaliações: a da competência do próprio e a da tarefa específica.

A eficácia do professor tem uma natureza cíclica. Um desempenho proficiente cria uma experiência de mestria que é informação nova para moldar as crenças de eficácia futura. Maior eficácia leva a maior esforço e persistência, o que levará a um melhor desempenho e, conseqüentemente, a maior eficácia. O contrário também é verdadeiro. A fraca eficácia leva a um menor esforço e à desistência fácil, o que diminui o desempenho que, por sua vez, diminui ainda mais a eficácia. Um desempenho que foi influenciado pelas expectativas de eficácia torna-se assim passado e fonte das crenças de eficácia futura (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998).

É quando as tarefas são novas ou quando falta experiência ao professor que a análise da tarefa se torna mais saliente. Com a experiência, o professor desenvolve um conjunto relativamente estável de crenças nucleares acerca das suas aptidões (Ross, 1998). Essa estabilidade só poderá ser perturbada por situações realmente intensas que abalem essas convicções.

Sendo a principal fonte da auto-eficácia a experiência pessoal, deverá ser no estágio (o primeiro contacto com a função docente) que se consolida a auto-eficácia. A aprendizagem vicariante está para a experiência real como quando ouvimos uma anedota e a queremos contar (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998). Aquilo que parecia óbvio torna-se numa tarefa completamente diferente. Saber a história

provavelmente é só uma parte, o ambiente, a disposição dos circunstantes, a forma como se conta, fazem toda a diferença.

Conforme as circunstâncias (provavelmente a atenção dada no 1º ano à informação sobre gestão, a escola onde se fica colocado, as turmas que tem pela frente, o apoio dos orientadores, dos colegas e outros fatores pessoais e sociais extra-escola), a realidade poderá ser bastante diferente do que foi imaginado e causar um impacto bastante negativo.

As experiências de sucesso durante o estágio são algumas das influências mais poderosas no desenvolvimento da auto-eficácia como professor. A eficácia é maleável no início (Bandura, 1997).

Mas, uma vez estabelecidas, as crenças de eficácia pessoal parecem resistentes à modificação (Woolfolk-Hoy, 2000). O estágio pode ser uma experiência de mestria: o sucesso constrói um sentimento robusto de eficácia ao passo que o fracasso o mina. Especialmente, se for antes de estar bem estabelecido. As crenças de eficácia são simultaneamente produtos e construtores da experiência (Bandura, 1997). A concepção prévia de capacidades determina a primeira avaliação da autoeficácia. Estas crenças sobrevivem à contradição por algum tempo. Se a autoeficácia for forte os fracassos ocasionais não a minam.

Quando o professor sai da faculdade o choque da realidade (Veenman, 1984; Weinstein, 1988) pode ser um acontecimento traumático, que poderá resultar no aumento de sintomas de *stress* e mal-estar que vão minar a confiança do professor. Ou seja, quanto melhor estiverem preparados para o que vão encontrar no terreno, maior será a probabilidade de terem sucesso no desempenho das suas funções.

Poderá haver à partida algo, fatores pessoais ou circunstanciais que distinga os que vão sofrer o choque da realidade ou os seus efeitos dos que não revelem esse impacto. No entanto, o que se quer demonstrar é que esse choque afeta a construção da auto-eficácia e que a confiança é abalada pelo mal-estar, independentemente do que o provoca. Será, por isso, importante reduzir o choque e o mal-estar a todos os níveis (especialmente aumentando o apoio) para formar professores confiantes (Nogueira, 2002).

Defende-se em tese que todos os estudantes do ramo educacional, bem como os docentes que já estão na vida ativa deveriam ser formados na área das competências emocionais, com aulas onde decorrerem exercícios práticos (em role-playing), onde são confrontados com situações desafiadoras que podem acontecer em sala de aula. Como forma de conseguirem antecipar fatores potenciais stress poderão: listar possibilidades de resolução de problemas, treinar estratégias de *coping*, listar as condições que levam ao bem-estar e à realização docente (Jesus, 2005), na intenção de serem treinados a pensar e a agir de outras formas, e ganharem um sentimento de autoconfiança e autoeficácia, que poderá contribuir para o sucesso do seu desempenho na docência.

### **Da revisão de literatura à formulação das hipóteses do estudo:**

Após todo o desenvolvimento do construto teórico serão apresentadas as seguintes hipóteses:

1. A formação em Educação Emocional modifica positivamente a percepção dos sujeitos acerca dos seus conhecimentos teóricos.
2. A formação em Educação Emocional modifica positivamente as competências emocionais: consciência emocional e regulação emocional, operacionalizáveis nas seguintes variáveis: reconhecimento das emoções nos outros, vocabulário emocional, estratégias de alteração da emoção e estratégias para a resolução de problemas.
3. A formação em Educação Emocional modifica positivamente a autoeficácia emocional.
4. A formação em Educação Emocional contribui para o aumento das competências emocionais nas vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional, segundo a percepção dos professores.
5. A Competência Emocional (EVCE) é uma variável moderadora do impacto da intervenção.<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> Esse impacto é calculado pelas diferenças entre as variáveis do pré-teste e pós-teste dos questionários: autoavaliação de conhecimentos (AAC) e consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA).



Para dar consecução a estas hipóteses foi criada uma formação em educação emocional, bem como os instrumentos de recolha de dados que visaram avaliar as modificações e as mais-valias da formação.

No capítulo seguinte deste trabalho será apresentada a metodologia do estudo, onde se descreverão os participantes do estudo, os instrumentos de recolha de dados utilizados e o procedimento tomado nesta investigação.



## **CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA**

Após ter sido apresentada a problemática do mal-estar sentido pelos professores, partiu-se dos construtos teóricos da emoção, sentimento, Inteligência emocional, competências emocionais, para defendermos que a formação em educação emocional potencializa as competências emocionais e o sentimento de autoeficácia dos professores.

Assim, para dar consecução ao propósito do estudo e às hipóteses atrás formuladas foi criado, implementado e avaliado um curso de formação em educação emocional para ser aplicado a educadores de infância e professores do ensino básico e secundário.

Neste capítulo serão caracterizados os participantes do estudo, os instrumentos utilizados e o procedimento que foi seguido.

### **2.1 PARTICIPANTES**

O universo deste estudo são todos os educadores e professores do ensino básico e secundário do distrito de Setúbal.

Nem sempre uma amostra grande é possível nem tão pouco necessária, sendo muitos os autores que defendem ser mais importante o cuidado na seleção da amostra do que propriamente o tamanho da mesma (Best & Kahn, 1993; Charles, 1998; Mertens, 1998, citado em Coutinho 2011).

#### **Caracterização da amostra**

Neste estudo foi utilizada uma amostra não probabilística e criterial (judgmental sampling, Charles, 1998, p.146) dado que a investigadora selecionou segmentos da população segundo um critério pré-definido. A amostra foi selecionada considerando: motivação pessoal para fazer a formação em educação emocional; a proximidade geográfica ao Agrupamento de Escolas da Moita e delegações do Barreiro e Seixal da Escola Profissional Bento de Jesus Caraça e os sujeitos lecionarem num dos três níveis de ensino: pré-escolar, ensino básico e secundário.

Obteve-se assim, uma população de professores constituída por 75 formandos que se passa a caracterizar por género, idade, agregado familiar, habilitações literárias, ciclo que lecionam e anos de serviço.

Tabela 1 - Género

	Frequência	Percentagem
Masculino	17	23
Feminino	58	77
Total	75	100

Conforme a tabela 1, a amostra era constituída por 75 professores, dos quais 58 eram de género feminino e os restantes 17 de sexo masculino. Estes dados vão de encontro aos dados nacionais que denotam uma maior percentagens de professoras do que professores.

Tabela 2 - Idade

	Frequência	Percentagem
20-29	6	8
30-39	27	36
40-49	21	28
50-59	21	28

Com a análise da tabela 2 pode-se constatar que as idades dos formandos se situavam entre os 20 e os 59 anos, existindo 6 professores com idades entre os 20 e os 29 anos, 27 professores com idades compreendidas entre os 30 e os 39 anos, e os últimos intervalos, dos 40 aos 49 e dos 50 aos 59 contavam com 21 professores cada um.

Assim, a amostra é maioritariamente constituída por professores numa faixa etária mais alta.

Tabela 3 - Agregado familiar

	Frequência	Percentagem
1-2	20	27
3-4	51	68
5-6	4	5

Ao analisarmos a tabela 3 observamos que a maioria da amostra (68%) tem um agregado familiar entre 3 e 4 pessoas, 27% tem um agregado familiar apenas de uma ou duas pessoas e que apenas 5% tem um agregado familiar maior, com 5 ou 6 pessoas.

Tabela 4 - Habilitações literárias

	Frequência	Percentagem
Bacharelato	6	8
Licenciatura	58	77
Pós-graduação	6	8
Mestrado	5	7

Na tabela 4 observa-se que maioria da população da amostra (77%) é licenciada, 8% é bacharel ou pós-graduado e apenas 7 tem grau de mestre.

Tabela 5 - Ciclo que lecionam

	Frequência	Porcentagem
Pré-escolar	7	9
1º ciclo	18	24
2º ciclo	14	19
3º ciclo	21	28
Secundário	15	20

A amostra de professores era constituída por 7 educadores de infância, 18 professores de 1º ciclo do ensino básico, 14 professores do 2º ciclo do ensino básico, 21 professores do 3º ciclo do ensino básico e 15 professores do ensino secundário, como pode ser visto na tabela 5.

À exceção do pré-escolar, com apenas 9% da amostra, o número de professores distribuiu-se nos outros níveis de ensino de uma forma relativamente homogênea, não havendo nenhum ciclo de ensino a ter uma forte predominância.

Tabela 6 - Anos de serviço

	Frequência	Porcentagem
0 - 4	9	12
5 -7	5	7
8 – 14	19	25
15 – 22	18	24
23 - 30	15	20
>30	9	12

Ao analisar-se a tabela 6 verifica-se que dos 75 professores 9 se encontram no início da sua carreira docente, 5 professores têm entre 5 a 7 anos de serviço, 19 professores estão entre os 8 e os 14 anos de serviço, 18 professores têm entre os 15 e

os 22 anos de serviço, 15 professores têm entre os 23 e os 30 anos de serviço e 9 professores têm mais de 30 anos de serviço.

Assim, vemos que as maiores percentagens (25% e 24%) se encontram entre os 8 e os 22 anos de serviço e a menor percentagem (7%) corresponde aos professores que têm entre os 5 e os 7 anos de serviço.

## **Instituições**

As instituições envolvidas neste estudo foram:<sup>21</sup>

- CCPFC – Conselho Científico- Pedagógico da Formação Contínua pela acreditação de formadora com o nº CCPFC/RFO – 22371/07, nas áreas e domínios: C12 Relação Pedagógica e D06 Relações Humanas. (Anexo II) e pela acreditação da Ação de formação em Educação Emocional: “Gestão de Emoções em Contexto Educativo”, com o registo de acreditação CCPFC/ACC- 63592/10, na modalidade de curso de formação para os professores de todos os níveis de ensino. (Anexo II)
- Centro de formação de escolas dos concelhos do Barreiro e Moita, através do qual a proposta do curso de formação foi enviada ao CCPFC.
- JI Sarilhos Pequenos, Agrupamento de Escolas da Moita;
- EB1/JI Moita nº 1, Agrupamento de Escolas da Moita;
- EB1/JI Moita nº 2, Agrupamento de Escolas da Moita;
- EB1 Chão Duro, Agrupamento de Escolas da Moita;
- EB1 2,3 D. Pedro II, Agrupamento de Escolas da Moita;
- Escola Profissional Bento De Jesus Caraça - Delegação Do Barreiro;
- Escola Profissional Bento De Jesus Caraça - Delegação Do Seixal.

---

<sup>21</sup> A FEM - *Fundación para la Educación Emocional* foi uma instituição que esteve envolvida no processo formativo da investigadora.

Esse processo formativo aconteceu nos meses de fevereiro e maio de 2010 com a frequência de dois cursos de formação na área da educação emocional:

“Formació de Formadors en Educació Emocional” (Anexo I)

“Eines didàctiques en Educació Emocional: Disseny i Aplicació” (Anexo I)

## 2.2 INSTRUMENTOS

Neste estudo foram utilizados 5 instrumentos de recolha de dados:

1. Escala Veiga de Competência Emocional (EVCE - Anexo III, 1)
2. Questionário de autoavaliação de conhecimentos relativos aos conteúdos da formação (AAC – Anexo III, 2);
3. Questionário de consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA – Anexo III, 3);
4. Questionário sobre a contribuição do curso de formação para as vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional (VIIP - Anexo III, 4);
5. Questionário para recolha dos conteúdos prioritários para futuras formações (Anexo III, 5).

O primeiro é um instrumento que já existia, os restantes foram criados intencionalmente para avaliar a formação em educação emocional.

Em qualquer dos casos pretendeu-se a adequação dos instrumentos de medida às variáveis que se queriam medir, condição *sine qua non* para a qualidade final da investigação (Black, 1993; Wiersma, 1995; Punch, 1998; Schutt, 1999).

De seguida serão apresentados os 5 instrumentos de recolha de dados.

### 1. “Escala Veiga de Competência Emocional” (EVCE)

A aplicação de um Questionário: “Escala Veiga de Competência Emocional” (EVCE - Anexo III, 1), teve como objetivo a apreciação da Competência Emocional dos educadores e professores da amostra.

Esta abordagem quantitativa teve a finalidade de obter uma visão abrangente e global, através de uma Análise Estatística em Componentes Principais, traduzidas em fatores de agregação de variáveis (itens) de natureza comportamental e atitudinal das capacidades da Inteligência Emocional.



Assim pretende-se responder às seguintes questões:

- Que configuração tem a amostra de educadores e professores, relativamente a cada um dos cinco domínios/capacidades da Competência Emocional? Ou seja:

- Que configuração tem a C.E. dos educadores e professores da amostra, ao nível das capacidades de competência pessoal (Goleman, 1999, p. 34), tal como a Autoconsciência? E ao nível da Gestão de Emoções? E da Automotivação?

- Que configuração tem a C.E. dos educadores e professores da amostra, ao nível das capacidades de Competência Social: como a Empatia e Gestão de emoções em grupos?

O instrumento divide-se em duas partes. A primeira, tem como objetivo caracterizar a amostra, e insere as seguintes variáveis:

- Género
- Idade
- Nº de pessoas no agregado familiar
- Habilitações literárias / profissionais
- Ciclo que lecciona
- Anos de serviço completos

A segunda, constituída por um total de 85 itens, organizados em cinco grupos distintos, que segundo o material bibliográfico analisado (Veiga-Branco, 2005, 2007), constitui as cinco capacidades que, integram o conceito da I.E. (Goleman, 1995). Deve referir-se que a autora assume que “... cada afirmação expressa no instrumento, respeita objetiva e rigorosamente, o quadro teórico proposto por Goleman para definir esse conceito.” E na explicação do desenvolvimento deste instrumento de recolha de dados a autora especifica:

Por exemplo, a 1ª capacidade enunciada por Goleman (1995), a Auto-Consciência, é um constructo integrador, perscruta as emoções desde os níveis viscerais, jamesianos, até ao nível transcendental. No instrumento de recolha de dados, para medir esta capacidade, os respondentes serão colocados em situações hipotéticas, nas

quais lhe será pedido, para tentarem aperceber-se do experienciar da emoção, desde os aspectos somatofisiológicos até à percepção de si próprio, do ponto de vista do auto-conceito.

Já a 2ª capacidade, Gestão de Emoções (Goleman, 1995), pertence aos níveis dos estilos de Coping, chamado nível cognitivo, que englobam um conjunto de estratégias para lidar com situações do próprio ou de outros. Em termos de instrumento, pode apresentar alguns dos comportamentos e atitudes comuns a outra capacidade, mas tem aqui um significado diferente e mede um domínio diferente da experiência emocional, porque solicita estratégias pessoais e únicas de racionalizar (ou não) as tonalidades emocionais e contornar os aspectos valorativos, atribuídos aos contextos e aos estímulos, bem como os procedimentos daí desencadeados.

A 3ª capacidade, Auto-Motivação (Goleman, 1995), envolve não só o domínio integrador de perscrutação do corpo acerca da experiência da emoção, reveladora, portanto, do fenómeno e dos processos cognitivos, entendidos como inteligentes, organizadores e adaptativos. Estes são essenciais aos processos de mudança do estado emocional mental, através também da mudança dos estados emocionais induzidos no corpo e no rosto, «*como se*» de uma nova emoção se tratasse.

A 4ª capacidade: Empatia (Goleman, 1995), insere-se no nível atitudinal, porque é uma atitude, está a outro nível de funcionamento psicológico, não podendo por isso, ser tratada nos níveis anteriores. Apesar de ser medida com expressões semelhantes às usadas em outras capacidades, não teve do ponto de vista de Goleman, nem terá no instrumento, a mesma representação ao nível da C.E.

A 5ª Capacidade, Gestão de Emoções em Grupos ou Gerir Relacionamentos em Grupos (Goleman, 1995), mobiliza as capacidades de atitude que inserem a Empatia e de cognição e auto-organização da Gestão de Emoções.

Estas cinco categorias de contextos, perfeitamente diferentes entre si, onde aparecem situações hipotéticas, com o objetivo de induzir o sujeito respondente a identificar-se com elas. A cada uma das situações, corresponde um ou mais conjuntos de expressões, e a cada uma destas expressões corresponde uma escala de frequência

temporal. Tem como objetivo identificar a frequência com que os comportamentos e as atitudes expressos, são vivenciados pelos respondentes.

Cada uma das expressões, foi assinalada pelos respondentes em termos de frequência temporal (1-7) sendo: 1 (corresponde a) – nunca; 2 – raramente; 3 – pouco frequente; 4- por norma; 5 – frequente; 6 – muito frequente e 7 – sempre.

#### Procedimento de Aplicação

Este questionário Escala Veiga de Competência Emocional foi elaborado e transformado em documento em formato digital na (ferramenta do google docs) e enviado para os emails dos educadores e professores da amostra através do seguinte link:

<https://spreadsheets.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dgxrm2zsnvhktdl2uxrycgleajvmbgc6mq>

Apenas foi respondido pelos educadores e professores no início do curso de formação para obter o perfil de competência emocional. (EVCE - Anexo III, 1)

#### Tratamento estatístico dos dados

Para cumprir o desenho exploratório e correlacional proposto, foi utilizado o programa IBM SPSS Statistics 19 e selecionados diferentes procedimentos estatísticos. Relativamente às variáveis que inserem a primeira parte da “Escala Veiga de Competência Emocional”, foi usada a estatística descritiva.

Na segunda parte foram adotados procedimentos estatísticos diferentes, em que se pretende:

1. Medir o grau de consistência interna entre os 85 itens, e assim poder assumir-se o nível de fidelidade da escala, e ser determinado o coeficiente alfa de Cronbach.

2. Medir o grau de consistência interna entre os itens de cada uma das sub-escalas, e assim poder assumir-se o nível de fidelidade das sub-escalas, e ser determinado os coeficientes alfa de Cronbach.
3. Calcular as médias obtivas em cada uma das subescalas e compará-las.
4. Determinar as correlações entre a variável dependente Competência Emocional (EVCE) e a pontuação global das variáveis independentes (cinco subescalas), ou seja as cinco capacidades que inserem o construto.
5. Determinar as correlações existentes entre a variável Competência Emocional (EVCE) e as variáveis do questionário de autoavaliação de conhecimentos (ACC) e também com as variáveis relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA), nas aplicações do questionário antes e depois da formação.
6. Relacionar o nível de competência emocional (baixo, médio, alto) medido pela EVCE com as diferenças ocorridas nas variáveis do questionário de autoavaliação de conhecimentos (ACC) e nas variáveis do questionário CREA entre o pré-teste e o pós-teste.

## **2. Questionário de autoavaliação de conhecimentos relativos aos conteúdos da formação (AAC)**

No questionário de autoavaliação de conhecimentos relativos aos conteúdos da formação (Anexo III) foi entregue o programa do curso a todos os formandos para que avaliassem os seus conhecimentos em cada capítulo considerando a escala de 1 a 5, em que o 1 era o nível mais baixo e o 5 era o nível mais alto de conhecimentos. (ACC – Anexo III, 2)

### **Procedimento de Aplicação**

Os questionários sobre a autoavaliação de conhecimentos relativos ao programa do curso foram distribuídos em formato papel e preenchidos em dois momentos distintos: primeiro dia do curso de formação em Educação Emocional e no último dia do curso de formação.

### Tratamento Estatístico dos dados

Para cumprir o desenho exploratório e correlacional proposto, foi utilizado o programa IBM SPSS Statistics 19 e selecionados diferentes procedimentos estatísticos:

1. Fazer a estatística descritiva relativa às variáveis do questionário: emoção, fisiologia da emoção, inteligência emocional educação emocional em contexto didático-pedagógico, consciência emocional, regulação emocional, competência social, autonomia emocional e competências para a vida e para o bem estar.
2. Medir o grau de consistência interna para ser determinado o coeficiente alfa de Cronbach.
3. Aplicar o teste t de Student, por forma a verificar se existiam ou não diferenças e se eram ou não estatisticamente significativas desde o início do curso de formação para o fim do curso de formação, relacionadas com a percepção que os sujeitos tinham acerca dos seguintes conteúdos abordados no programa:
  - Emoção
  - Fisiologia das emoções
  - Inteligência Emocional
  - Educação Emocional em contexto didático-pedagógico
  - Competências emocionais: Consciência Emocional
  - Competências emocionais: Regulação Emocional
  - Competências emocionais: Competência Social
  - Competências emocionais: Autonomia Emocional
  - Competências emocionais: Competências para a vida e para o bem-estar.
4. Determinar as correlações existentes no questionário de autoavaliação de conhecimentos (ACC).
5. Determinar as correlações existentes entre as variáveis do questionário ACC (aplicado antes e depois) e a competência emocional, medida pela EVCE.

6. Relacionar as diferenças existentes entre o pré-teste e o pós-teste das variáveis do questionário de autoavaliação de conhecimentos (ACC), com os níveis de competência emocional (baixo, médio, alto), resultantes da EVCE.

### **3. Questionário de consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA)**

O questionário de consciência, regulação emocional autoeficácia foi criado intencionalmente para este estudo. (CREA - Anexo III, 3)

É composto por 6 imagens com personagens (3 sozinhas e 3 acompanhadas) com expressões emocionais de polaridade negativa.

A acompanhar cada imagem existia um conjunto de 4 perguntas que pretendia medir a percepção pessoal de cada formando relativamente à consciência e regulação emocional (Bisquerra e Pérez, 2007) e à autoeficácia (Bandura, 1986).

- A Consciência Emocional é definida como a capacidade para tomar consciência das próprias emoções e das emoções dos outros, incluindo a habilidade para captar o clima emocional de um determinado contexto. (Bisquerra & Pérez, 2007).
- A Regulação Emocional é definida como a capacidade de gerir emoções de forma apropriada. Supõe tomar consciência da relação entre emoção, cognição e comportamento, ter estratégias de “coping”, capacidade para gerar emoções positivas, entre outras. (Bisquerra & Pérez, 2007).
- Para Bandura (1986, p.391), a autoeficácia percebida “é definida pelos julgamentos das pessoas sobre suas capacidades em organizar cursos de ação requeridos para obter determinados tipos de desempenho.” Isso significa que as crenças de autoeficácia se referem aos juízos que cada pessoa faz acerca das suas capacidades para empreender uma tarefa, que neste caso específico se refere à capacidade para lidar ou não com a emoção de polaridade negativa.

Quadro 4 - Correspondência das perguntas do questionário de consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA) com os modelos teóricos

PERGUNTAS DO QUESTIONÁRIO		MODELOS TEÓRICOS
CONSCIÊNCIA, REGULAÇÃO EMOCIONAL E AUTOEFICÁCIA (CREA)		
1. O que está a sentir esta pessoa?		COMPETÊNCIA EMOCIONAL: Consciência emocional  Reconhecer as emoções nos outros
2. O que terá dado origem a estas emoções?	COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS  (Bisquerra e Pérez, 2007)	Identificar emoções com vocabulário adequado  Compreender as causas das emoções
3. O que poderá fazer a pessoa para lidar com estas emoções?  Liste todas as possibilidades e sublinhe a que acha mais eficaz.		REGULAÇÃO EMOCIONAL  Habilidades para lidar com emoções negativas  Competência para gerar emoções positivas
4. Coloque-se no lugar desta pessoa e diga até que ponto é capaz de lidar com estas emoções?  (Assinale com um X na escala de 0 a 100)  Porquê?	AUTO-EFICÁCIA (Bandura, 1986)	

## Procedimento de Aplicação

O questionário de consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA) foi distribuído em formato papel e preenchidos em dois momentos distintos: primeiro dia do curso de formação em Educação Emocional e no último dia do curso de formação.

## Tratamento Estatístico dos dados

### Consciência emocional

Para a codificação das respostas foi feita a codificação dos dados que implicou criar uma grelha de codificação que atribuía a cada resposta um número (de 1 a 3), em que o 1 representava uma resposta pouco objetiva para identificar a emoção (ex: zangado, má disposição) e o 3 representava uma resposta objetiva (ex: culpa, raiva). A existência de um guia de codificação (essenciais em perguntas abertas ou livres) serviu para evitar inconsistências desnecessárias. (Coutinho, 2011)

Em relação à compreensão das causas da emoção foi feita a análise de conteúdo, sem a intenção de atribuir valor às respostas porque o carácter dessa pergunta era puramente exploratório (Ghiglione & Matalon, 1997), da variedade de causas que eram atribuídas à imagem.

### Regulação emocional

Para conseguirmos classificar as respostas referentes à competência emocional da regulação emocional resgatou-se o conceito de *coping* descrito como o conjunto das estratégias utilizadas pelas pessoas para se adaptarem a circunstâncias adversas ou stressantes.

Como já foi referido na revisão de literatura, as estratégias de *coping* refletem ações, comportamentos ou pensamentos usados para lidar com um stressor (Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, DeLongis & Gruen, 1986).

Para Folkman e Lazarus (1980), as estratégias de *coping* podem ser classificadas em dois tipos: focalizadas na emoção ou focalizadas no problema.

O *coping* focalizado na emoção é definido como um esforço para regular o



estado emocional que é associado ao *stress*, ou é o resultado de eventos stressantes. Estes esforços de *coping* são dirigidos a um nível somático e/ou a um nível de sentimentos, tendo por objetivo alterar o estado emocional do indivíduo. Por exemplo, fumar um cigarro, tomar um tranquilizante, assistir a uma comédia na TV, sair para correr, são exemplos de estratégias dirigidas a um nível somático de tensão emocional. A função destas estratégias é reduzir a sensação física desagradável de um estado de *stress* (Folkman & Lazarus, 1980).

O *coping* focalizado no problema constitui-se em um esforço para atuar na situação que deu origem ao *stress*, tentando mudá-la. A função desta estratégia é alterar o problema existente na relação entre a pessoa e o ambiente que causa a tensão (Folkman & Lazarus, 1980).

Para o tratamento estatístico dos dados da pergunta três do questionário, foi feita a análise de conteúdo das respostas com base em duas categorias (categorias pré-definidas) defendidas por (Folkman & Lazarus, 1980): estratégias para a resolução do problema e estratégias para a alteração da emoção.

Assim, a pontuação foi dada antes e depois da formação, de acordo com o nº de estratégias utilizadas que foram focadas na alteração da emoção e o nº de estratégias focadas na resolução do problema.

#### Autoeficácia

A autoeficácia foi medida através do preenchimento de uma escala de 0 a 100, que pretendeu avaliar percepção dos educadores e professores relativa à sua autoeficácia para lidar com emoções de polaridade negativa.

Depois de codificadas as respostas às perguntas, foi utilizado o programa IBM SPSS Statistics 19 e selecionados diferentes procedimentos estatísticos:

1. Aplicar a estatística descritiva e o teste T de student, às variáveis relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA).
2. Verificar se existem alterações significativas entre o início e o fim do curso, nas seguintes variáveis:

Reconhecimento das emoções nos outros

Vocabulário emocional

Nº estratégias de resolução de problemas

Nº estratégias de alteração de emoção

Autoeficácia

3. Determinar as correlações existentes entre as variáveis do questionário CREA.
4. Verificar se existe correlação entre as variáveis do questionário CREA e a competência emocional, avaliada pela EVCE.
5. Relacionar as diferenças existentes entre o pré-teste e o pós-teste das variáveis do questionário CREA, com os níveis de competência emocional (baixo, médio, alto), resultantes da EVCE.

#### **4. Questionário sobre a contribuição do curso de formação para as vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional (VIIP)**

Com este questionário pretendeu-se saber qual foi a contribuição do curso de formação para as vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional (VIIP - Anexo III,4) dos sujeitos da amostra. Primeiro foi feito o estudo de carácter quantitativo e depois o estudo de carácter qualitativo.

#### Procedimento de aplicação

##### Estudo Quantitativo

Para a preparação do trabalho escrito foi solicitado aos formandos da amostra que, perante a grelha com os conteúdos de formação (VIIP, Anexo III, 4) assinalassem com uma cruz qual foi a contribuição de cada item do programa da formação, para a vertente intrapessoal, para a vertente interpessoal e para a vertente profissional. O questionário tinha três colunas à frente de cada conteúdo: a coluna 1 correspondia à vertente intrapessoal, a coluna 2 correspondia à vertente interpessoal e a coluna 3 correspondia à vertente profissional.

## Estudo Qualitativo

Para o estudo qualitativo, os sujeitos da amostra tiveram de fazer um trabalho escrito com o máximo de duas páginas A4, em que foi pedido que refletissem sobre a ação de formação nas três vertentes da vida: a intrapessoal, a interpessoal e a profissional.

O questionário com as vertentes quantitativa e qualitativa foi explicado no último dia de formação e enviado por email para os formandos.

Este trabalho tinha um prazo de um mês para chegar ao email da formadora.

## Tratamento Estatístico dos dados

Considerando os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho e os objetivos formulados, e nestes a implementação de uma formação e sua avaliação, e porque esta emerge de instrumentos de recolha de dados com questões que solicitam respostas abertas e fechadas, selecionou-se uma metodologia complementar de análise quantitativa e qualitativa. Este tipo de análise, pode fundamentar a componente descritiva e exploratória para a amostra, para os contextos e para a variável de Competência Emocional - aqui estudada com o estatuto de estudo diagnóstico situacional para as competências emocionais do grupo em estudo – mas foi também a componente de análise qualitativa às componentes discursivas da amostra, o material usado para nos dar a compreensão de alguns fenómenos e resultados estatísticos. Assim, este trabalho de pesquisa empírica, tem, como a seguir se explicita dois tipos de tratamento de dados: quantitativo e qualitativo.

## Estudo Quantitativo

Para estudar as variáveis de natureza quantitativa, utilizou-se o programa Excel para fazer as contagens de todas as celas assinaladas do programa de formação (VIIP, Anexo III, 4)

A sequência de análise de dados seguiu os seguintes momentos metodológicos:

1º - Soma feita por cada vertente (intrapessoal, interpessoal e profissional) de todas as selas preenchidas do programa de formação em educação emocional.

2º - A seguir foram feitas as somas por capítulo do programa, obtendo o resultado quantitativo nas vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional.

Com estes procedimentos pretendemos saber:

- Para qual das vertentes (intrapessoal, interpessoal e profissional) o curso de formação teve um maior e menor efeito.

- Quais foram os capítulos que mais contribuíram para a vertente intrapessoal, interpessoal e profissional.

Não houve a intenção de correlacionar os resultados deste questionário, de carácter quantitativo, com a variável Competência Emocional (EVCE) (Veiga-Branco, 2007), com as variáveis do questionário ACC e CREA, porque, como já foi dito, a preparação deste instrumento apenas existiu para ajudar à preparação do trabalho escrito dos formados.

#### Estudo Qualitativo

A componente de carácter qualitativo do questionário, por inserir questões que propiciaram respostas de tipo “aberto”, originou dados textuais, de carácter descritivo e complexo, que tal como era preconizado ao tempo da decisão do *rationale metodológico*, proporcionaram as visibilidades explicativas para os resultados estatísticos encontrados. Assim, estes dados foram submetidos a uma análise de conteúdo (Coutinho, 2011), para organizar uma árvore de categorias discursivas, de cujos discursos foi preciso extrair sentido.

A análise de conteúdo é uma técnica que consiste em avaliar de forma sistemática um corpo de texto (ou material audiovisual), por forma a desvendar e quantificar a ocorrência de palavras/frases/temas considerados “chave” que possibilitem uma comparação posterior. (Coutinho, 2011, p.193)

Pelo carácter aberto e flexível, a pergunta da reflexão do curso de formação nas vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional (VIIP - Anexo III, 4), mesmo reduzindo os sujeitos da amostra à redação de 2 páginas, produziu uma enorme quantidade de

informação descritiva que necessitou de ser organizada e *reduzida* por forma a possibilitar a interpretação das respostas.

Esta redução aconteceu através de uma operação designada *codificação* (Wiersma, 1995; Bravo, 1998) que permitiu que o investigador soubesse o que continham os dados.

Tendo em atenção que “as categorias emergem dos dados” (Wiersma, 1995, p.217) o investigador procurou padrões de frases, que possibilitassem e justificassem a categorização. Para desvendar padrões foram tomadas anotações detalhadas (Boggan & Bilken, 1994; Miles & Huberman, 1994) para captar a informação relevante dos dados e recolher a informação para compreender o que se pretende.

Assim, a partir dos conteúdos das respostas do questionário, foram sendo seleccionadas “unidades discursivas” que depois de organizadas e quantificadas segundo a componente semântica, geraram categorias em quatro níveis, dando corpo a um conjunto de “matrizes concetualmente ordenadas” (Miles & Huberman, 1994, p. 183) emergentes dessas categorias.

Neste caso, as categorias do 1º e 2º nível são *pré definidas*, pois estão associadas a um quadro teórico que as sustentam (Ghiglione & Matalon, 1997), aqui assumidas como as competências emocionais defendidas pelos autores Bisquerra & Pérez (2007).

As categorias do 3º e 4º nível foram construídas segundo a percepção dos sujeitos acerca dos efeitos da formação nas suas competências emocionais. Essa percepção emerge das vivências e reflexões que os sujeitos tiverem durante e após o curso de formação.

Para que a categorização tivesse qualidade, foram tomados em consideração os seguintes critérios (Bardim, 1997; Esteves, 2006):

Exclusão mútua – cada elemento só pode existir numa categoria.

Pertinência – as categorias dizem respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa, às questões de investigação norteadoras *do rationale metodológico*.

Objetividade e fidelidade – as categorias foram bem definidas, não havendo distorções.

Produtividade – os resultados são férteis em inferências.

## **5. Questionário para recolha dos conteúdos prioritários para futuras formações**

Pediu-se a todos os formandos que de todo o programa hierarquizassem 7 itens, em que o 1 seria o mais importante e o 7 seria o menos importante (Anexo III, 5).

Com este instrumento pretendemos saber qual a importância que os formandos deram aos conteúdos de formação para se planear um novo programa de formação segundo as suas prioridades.

### Procedimento de Aplicação

Este instrumento foi preenchido no último dia do curso de formação em formato de papel.

### Tratamento Estatístico dos dados

Utilizou-se o programa Excel para observar quais os itens a que os formandos atribuíram maior importância.

Primeiro foram feitas as somas das respostas dos 75 formandos, por forma a obter a visão global da amostra.

Depois foram feitas as somas por ciclo de ensino, porque as necessidades de formação diferem entre os educadores de infância, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e ensino secundário.

## **2.3 PROCEDIMENTO**

A componente prática desta investigação foi organizada por 5 fases:

- Conceção de um programa de formação em educação emocional;
- Proposta de formação a educadores e professores do ensino básico e secundário;
- Acreditação do curso de formação em educação emocional;
- Conceção dos instrumentos de recolha de dados, capazes de avaliar a formação em educação emocional;
- Implementação do curso de formação.

Passar-se-á a explicar cada uma das fases do procedimento.

### **Conceção de um programa de formação em educação emocional**

Após ter sido feita a revisão de literatura, teve-se como referências o modelo de competências emocionais de Bisquerra & Pérez (2007), para ser elaborado o programa de formação (Quadro 5).

Tal como Bisquerra (2005) refere, é importante que os programas sejam concebidos tendo em atenção os marcos teóricos.

Assim os quatro primeiros capítulos do programa de formação foram: Emoção, Fisiologia da emoção, Inteligência Emocional e Educação Emocional em contexto didático-pedagógico. O último capítulo do programa insere as cinco competências emocionais defendidas pelos autores: Consciência emocional, Regulação Emocional, Competência Social, Autonomia Emocional e Competências para a vida e para o bem-estar.

No quadro 5 é apresentado o programa do curso:

### Quadro 5 – Programa de formação em Educação Emocional

	<b>1. Emoção</b>	<p>Conceito de emoção  Emoção, sentimento e estados de ânimo  Tipologia das emoções  As emoções principais</p>
	<b>2. Fisiologia das emoções</b>	<p>A emoção como resposta fisiológica adaptativa  O cérebro funcional e sinfonia  O sistema límbico e as amígdalas  A função reguladora do lóbulo pré-frontal  A mielinização</p>
	<b>3. Inteligência Emocional</b>	<p>Da origem das investigações sobre inteligência emocional até ao momento actual  Os principais modelos de inteligência emocional: Salovey e Mayer, Goleman, Bar-On, ...  O debate actual em torno da Inteligência Emocional</p>
	<b>4. Educação Emocional em contexto didático-pedagógico</b>	<p>Conceito de educação emocional  Características da educação emocional  Competência emocional – conceito e capacidades  Missão e valores de actuação em aula  Perfil do professor  Etapas de maturidade: crescimento individual</p>
	<b>5. COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS</b>	
	<b>5.1 Consciência emocional</b>	<p>Consciência das próprias emoções  Identificar as emoções  Reconhecer as emoções nos outros  Compreender as causas e as consequências das emoções  A expressão não-verbal das emoções</p>
	<b>5.2 Regulação emocional</b>	<p>Ter consciência da interacção entre emoção, cognição e comportamento  Expressão emocional de forma adequada  Prevenção de estados emocionais negativos  Habilidades para lidar com emoções negativas  Competência para gerar emoções positivas</p>
	<b>5.3 Competência Social</b>	<p>Dominar as habilidades sociais básicas  Respeito pelos outros  Valorização dos outros  Praticar a comunicação receptiva  Praticar a comunicação expressiva  Partilhar emoções  Capacidade de gerir situações emocionais  Prevenção e gestão de conflitos  Comportamento pró-social e cooperação  Assertividade</p>
	<b>5.4 Autonomia emocional</b>	<p>Automotivação  Autoestima  Atitude positiva  Autoeficácia emocional  Responsabilidade  Análise crítica de normas sociais  Resiliência</p>
	<b>5.5 Competências para a vida e bem-estar</b>	<p>Fixar objectivos adaptativos  Tomar decisões  Procurar ajuda e recursos  Conceito de bem-estar  Conceito de fluir</p>



### **Proposta de formação a educadores e professores do ensino básico e secundário**

- Foi entregue na direção da Escola Básica 2, 3 D. Pedro II, Moita e no departamento matemática e ciências experimentais da Escola Básica 2, 3 D. Pedro II, no dia 10 de março de 2010 uma proposta de formação de professores na área da educação emocional, para que fosse analisado em reunião de conselho pedagógico e constasse do plano de formação de professores do agrupamento para os anos letivos 2010/2011 e 2011/2012.
- A proposta foi aprovada em conselho pedagógico do agrupamento de escolas e passou a constar no plano de formação de professores.

### **Acreditação do curso de formação em educação emocional**

- Entrega do formulário an<sub>2-A</sub> preenchido com a designação da ação “Gestão de emoções em contexto educativo”, no centro de formação de escolas dos concelhos do Barreiro e Moita, no dia 22 de abril para que fosse enviado para o Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC) para ser acreditado como curso de formação de 25 horas (1UC) para educadores de infância e professores do ensino básico e secundário;
- Acreditação da Ação de formação em Educação Emocional: “Gestão de Emoções em Contexto Educativo”, com o registo de acreditação CCPFC/ACC- 63592/10, na modalidade de curso de formação para os professores de todos os níveis de ensino, no dia 5 de Julho de 2010 (Anexo II)

### **Conceção dos instrumentos de recolha de dados, capazes de avaliar a formação em educação emocional**

Depois de ter sido escolhida a EVCE, instrumento já concebido e validado para a população portuguesa, houve a necessidade de conceber mais 4 instrumentos de recolha de dados, já referidos anteriormente:

- Autoavaliação de conhecimentos (ACC);
- Questionário de consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA);

- Questionário sobre contribuição do curso de formação para as vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional (para avaliação quantitativa e qualitativa) (VIIP)
- Questionário para recolha dos conteúdos prioritários para futuras formações.

### **Implementação do curso de formação:**

- Afixação do programa do curso em todas as escolas do Agrupamento de Escolas da Moita;
- Inscrições dos educadores de infância e professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico;
- Pelo elevado número de inscrições foram feitas duas replicações do curso de formação em educação emocional na EB 2,3 D. Pedro II, Moita (Grupo A e Grupo B).
- Posteriormente, na FCSH-UNL, numa apresentação de trabalhos no mês de maio de 2011 sobre a dinâmica do curso de formação em educação emocional foi criada a oportunidade de trabalhar com um grupo de professores das delegações do Seixal e Barreiro da Escola Profissional Bento de Jesus Caraça, que deu origem ao grupo C.

### Metodologia do curso

O curso de formação teve uma metodologia ativa e experiencial, com um carácter teórico, em cerca de 30% de tempo formativo, e carácter prático, com cerca de 70% desse tempo.

De seguida, no quadro 6 é apresentado o cronograma com as indicações da calendarização, destinatários e locais das três replicações do curso.

Quadro 6 - Cronograma do curso de formação

CURSO DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO EMOCIONAL			
“GESTÃO DE EMOÇÕES EM CONTEXTO EDUCATIVO” (CCPFC/ACC- 63592/10)			
DESIGNAÇÃO GRUPO	CALENDARIZAÇÃO	DESTINATÁRIOS	LOCAL
GRUPO A (N=29)	6, 11, 13, 18, 20, 25, 27 de janeiro, 1 de fevereiro de 2011	Educadores de infância, e professores dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico.	E.B. 2, 3 D. Pedro II, Agrupamento de Escolas da Moita
GRUPO B (N=31)	8, 10, 15, 17, 22, 24 de Fevereiro, 1 e 3 de Março de 2011		
GRUPO C (N=15)	11, 13 de julho de 2011  18 e 19 de julho de 2011	Professores do ensino secundário	Delegação do Barreiro da Escola Profissional Bento de Jesus Caraça  Delegação do Seixal da Escola Profissional Bento de Jesus Caraça

### Avaliação do curso

Para a avaliação do curso de formação foram aplicados os quatro instrumentos de recolha de dados, criados para esse efeito, com a calendarização presente no quadro 7:

Quadro 7 - Calendarização da aplicação dos instrumentos de recolha de dados

INSTRUMENTO	APLICAÇÃO
1. Autoavaliação de conhecimentos (AAC)	Primeiro e último dia do curso de formação
2. Questionário de consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA)	Primeiro e último dia do curso de formação
3. Questionário para recolha dos conteúdos prioritários para futuras formações	Último dia do curso de formação
4. Questionário sobre contribuição do curso de formação para as vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional (para avaliação quantitativa e qualitativa) (VIIP)	Após término do curso de formação (até um mês)

Depois de apresentada a metodologia seguida nesta investigação, passar-se-á à apresentação dos resultados.

## CAPÍTULO 3 – RESULTADOS

Depois de apresentada a metodologia seguida nesta investigação, passaremos à apresentação dos resultados. Primeiro serão apresentados os dados quantitativos, resultantes dos questionários EVCE, ACC e CREA, seguidamente serão apresentados os dados qualitativos, resultantes dos questionários VIIP e da recolha dos conteúdos prioritários para futuras formações.

### 3.1 ANÁLISE DE DADOS QUANTITATIVOS

#### Estatísticas descritivas

De seguida serão apresentadas as estatísticas descritivas de três instrumentos de recolha de dados:

1. Escala Veiga de Competência Emocional (EVCE);
2. Questionário de autoavaliação de conhecimentos (AAC);
3. Questionário de Consciência, Regulação Emocional e Autoeficácia (CREA).

Tabela 7 - Apresentação da distribuição dos valores das medidas de tendência central e dispersão das variáveis independentes relativas à Competência Emocional (EVCE)

	Nº de itens	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
<b>EVCE global</b>	85	4,73	4,32	3,72	5,55
<b>Susescalas da EVCE</b>					
<b>Autoconsciência</b>	20	4,72	0,64	3,40	6,15
<b>Gestão de emoções</b>	28	4,35	0,48	3,11	5,68
<b>Automotivação</b>	21	4,98	0,59	3,48	6,19
<b>Empatia</b>	12	5,09	0,69	3,50	6,50
<b>Gestão de emoções em grupos</b>	14	4,53	0,71	2,50	5,86

N=75

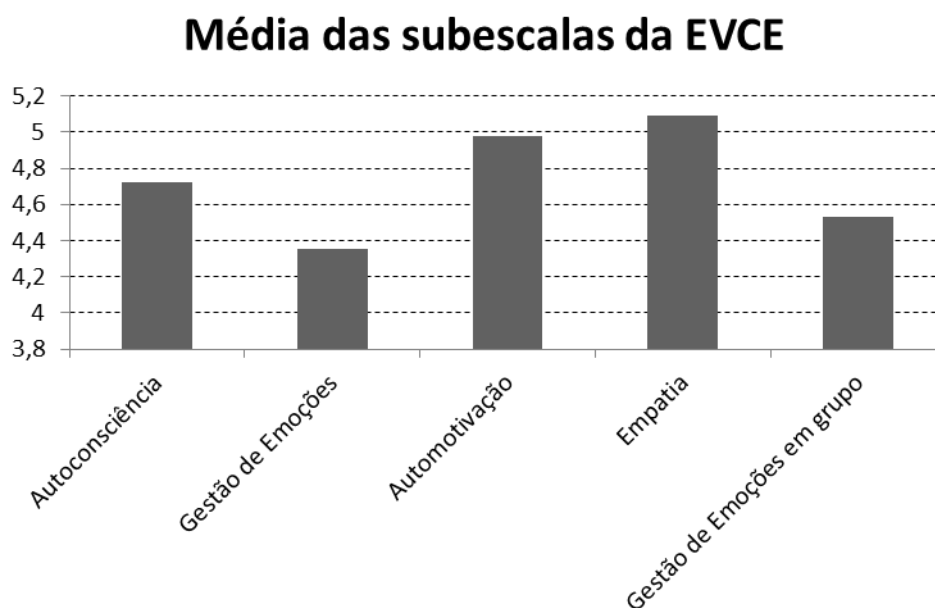


Figura 5 – Apresentação gráfica dos valores das médias para cada uma das cinco variáveis independentes da Competência Emocional (Subescalas - EVCE)

Ao analisar-se a estatística descritiva do instrumento EVCE, verificou-se que a média de respostas dos respondentes às expressões em termos de frequência temporal se situou no 4 (por norma).

Relativamente à análise de cada uma das subescalas, verificamos que a subescala onde os formandos se autoavaliaram com valores mais elevados foi a Empatia (5,09) e a automotivação (4,98).

A autoconsciência (4,72) e a Gestão de emoções em grupos (4,53) foram as subescalas que obtiveram a terceira e quarta maior média de competência emocional.

Com o valor mais baixo da média ficou a subescala Gestão de emoções (4,35).

Tabela 8 - Apresentação da distribuição dos valores das medidas de tendência central e dispersão das variáveis independentes relativas à Autoavaliação de conhecimentos (ACC)

	Média	Mediana	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
<b>1. Emoção</b>					
Antes	2,48	3	0,72	1,00	4,00
Depois	4,28	4	0,58	3,00	5,00
<b>2. Fisiologia das emoções</b>					
Antes	1,36	1	0,58	1,00	3,00
Depois	3,37	3	0,65	2,00	5,00
<b>3. Inteligência emocional</b>					
Antes	1,17	1	0,38	1,00	2,00
Depois	3,37	3	0,63	2,00	4,00
<b>4. Educação emocional em contexto didático-pedagógico</b>					
Antes	2,15	2	0,78	1,00	4,00
Depois	3,88	4	0,68	2,00	5,00
<b>5.1 CE: Consciência Emocional</b>					
Antes	2,83	3	0,78	1,00	5,00
Depois	4,25	4	0,59	3,00	5,00
<b>5.2 CE: Regulação Emocional</b>					
Antes	2,47	2	0,79	1,00	5,00
Depois	4,08	4	0,59	2,00	5,00
<b>5.3 CE: Competência Social</b>					
Antes	3,00	3	0,72	1,00	4,00
Depois	4,32	4	0,60	3,00	5,00
<b>5.4 CE: Autonomia Emocional</b>					
Antes	3,08	3	0,73	1,00	5,00
Depois	4,21	4	0,64	3,00	5,00
<b>5.5 CE: Competências para a vida e bem-estar</b>					
Antes	2,95	3	0,84	1,00	5,00
Depois	4,20	4	0,64	2,00	5,00
<b>N=75</b>					

Verifica-se que as médias presentes na tabela 8 são mais elevadas depois da formação e mais baixas antes da formação, em todos os capítulos do programa.

De seguida, serão apresentadas as distribuições dos valores das medidas de tendência central e dispersão das variáveis independentes relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA), primeiro para cada uma das imagens que constituiu o questionário, e por fim para total das seis imagens.

Tabela 9 - Apresentação da distribuição dos valores das medidas de tendência central e dispersão das variáveis independentes relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA - Imagem 1)

	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
<b>Reconhecimento emoções nos outros</b>						
Antes	75	2,55	3	0,70	1	3
Depois	75	2,97	3	0,16	2	3
<b>Vocabulário emocional</b>						
Antes	75	2,45	3	0,72	1	3
Depois	75	2,88	3	0,37	1	3
<b>Estratégias resolução de problemas</b>						
Antes	75	0,61	0	0,77	0	3
Depois	75	0,85	1	0,85	0	3
<b>Estratégias alteração de emoção</b>						
Antes	75	0,91	1	0,93	0	3
Depois	74	1,28	1	0,97	0	3
<b>Autoeficácia</b>						
Antes	75	63,33	60	17,81	10	100
Depois	75	66,33	70	17,71	15	90



Tabela 10 - Apresentação da distribuição dos valores das medidas de tendência central e dispersão das variáveis independentes relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA - Imagem 2)

	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
<b>Reconhecimento emoções nos outros</b>						
Antes	75	2,89	3	0,45	1	3
Depois	75	3,00	3	0,00	3	3
<b>Vocabulário emocional</b>						
Antes	75	1,87	2	0,91	1	3
Depois	75	2,49	3	0,79	0	3
<b>Estratégias resolução de problemas</b>						
Antes	75	0,40	0	0,66	0	3
Depois	75	0,61	1	0,66	0	2
<b>Estratégias alteração de emoção</b>						
Antes	75	0,52	0	0,55	0	2
Depois	75	0,84	1	0,72	0	3
<b>Autoeficácia</b>						
Antes	75	67,07	70	22,23	0	100
Depois	75	70,00	70	18,08	30	100

Tabela 11 - Apresentação da distribuição dos valores das medidas de tendência central e dispersão das variáveis independentes relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA - Imagem 3)

	<b>N</b>	<b>Média</b>	<b>Mediana</b>	<b>Desvio padrão</b>	<b>Mínimo</b>	<b>Máximo</b>
<b>Reconhecimento emoções nos outros</b>						
Antes	75	2,67	3	0,68	1	3
Depois	75	2,84	3	0,44	1	3
<b>Vocabulário emocional</b>						
Antes	75	1,81	2	0,78	1	3
Depois	74	2,78	3	0,56	1	3
<b>Estratégias resolução de problemas</b>						
Antes	75	0,45	0	0,58	0	2
Depois	75	1,00	1	0,70	0	3
<b>Estratégias alteração de emoção</b>						
Antes	75	0,96	1	0,86	0	3
Depois	75	0,85	1	0,78	0	2
<b>Autoeficácia</b>						
Antes	75	67,33	70	20,62	10	100
Depois	75	67,20	70	18,71	20	100

Tabela 12 - Apresentação da distribuição dos valores das medidas de tendência central e dispersão das variáveis independentes relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA - Imagem 4)

	N	Média	Mediana	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
<b>Reconhecimento emoções nos outros</b>						
Antes	75	2,77	3	0,58	1	3
Depois	75	2,77	3	0,56	1	3
<b>Vocabulário emocional</b>						
Antes	75	1,39	1	0,77	1	3
Depois	75	2,29	3	0,85	1	3
<b>Estratégias resolução de problemas</b>						
Antes	75	0,23	0	0,45	0	2
Depois	75	0,19	0	0,48	0	2
<b>Estratégias alteração de emoção</b>						
Antes	75	1,36	1	0,71	0	3
Depois	75	1,76	2	0,79	0	3
<b>Autoeficácia</b>						
Antes	75	67,60	70	20,52	20	100
Depois	75	67,33	70	20,29	10	100

Tabela 13 - Apresentação da distribuição dos valores das medidas de tendência central e dispersão das variáveis independentes relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA - Imagem 5)

	N	Média	Mediana	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
<b>Reconhecimento emoções nos outros</b>						
Antes	75	2,24	3	0,88	1	3
Depois	75	2,25	3	0,89	1	3
<b>Vocabulário emocional</b>						
Antes	75	1,45	1	0,72	1	3
Depois	75	2,68	3	0,52	1	3
<b>Estratégias resolução de problemas</b>						
Antes	75	0,43	0	0,57	0	2
Depois	75	0,57	0	0,74	0	3
<b>Estratégias alteração de emoção</b>						
Antes	75	1,32	1	0,74	0	3
Depois	75	1,39	1	0,75	0	3
<b>Autoeficácia</b>						
Antes	75	60,40	60	19,89	10	100
Depois	75	64,80	70	17,11	30	90

Tabela 14 - Apresentação da distribuição dos valores das medidas de tendência central e dispersão das variáveis independentes relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA - Imagem 6)

	N	Média	Mediana	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
<b>Reconhecimento emoções nos outros</b>						
Antes	75	2,93	3	0,34	1	3
Depois	75	2,99	3	0,12	2	3
<b>Vocabulário emocional</b>	75					
Antes		2,32	3	0,79	1	3
Depois	75	2,91	3	0,34	1	3
<b>Estratégias resolução de problemas</b>	75				0	2
Antes		0,73	1	0,64		
Depois	75	0,88	1	0,61	0	3
<b>Estratégias alteração de emoção</b>						
Antes	74	0,82	1	0,69	0	2
Depois	75	0,93	1	0,89	0	3
<b>Autoeficácia</b>						
Antes	75	53,73	60	21,86	0	100
Depois	75	59,60	60	21,96	10	100

Tabela 15 - Apresentação da distribuição dos valores das medidas de tendência central e dispersão das variáveis independentes relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA – Total das 6 imagens)

	N	Média	Mediana	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
<b>Reconhecimento emoções</b>						
Antes	75	16,05	16	1,79	10	18
Depois	75	16,83	17	1,22	13	18
<b>Vocabulário emocional</b>						
Antes	75	11,29	11	2,32	6	17
Depois	74	16,04	16	1,95	10	18
<b>Estratégias res. problemas</b>						
Antes	75	2,85	3	1,91	0	9
Depois	75	4,11	4	1,86	1	10
<b>Estratégias alt. emoção</b>						
Antes	74	5,91	6	2,43	0	11
Depois	74	7,04	7	2,76	2	13
<b>Escala de autoeficácia</b>						
Antes	75	379,47	390	72,56	180	560
Depois	75	395,27	410	76,42	180	520

## Garantia e validade dos instrumentos

Depois da apresentada a estatística descritiva, serão apresentadas as consistências internas de cada um dos instrumentos de recolha de dados:

- Escala Veiga de Competência Emocional (EVCE);
- Questionário de autoavaliação de conhecimentos (ACC);
- Questionário de Consciência, Regulação Emocional e Autoeficácia (CREA).

Tabela 16 - Apresentação da análise da consistência interna para a escala global e subescalas relativas às variáveis da Competência Emocional (EVCE)

	Nº de itens	$\alpha$ de Cronbach
<b>EVCE global</b>	85	0,91
<b>Susescalas da EVCE</b>		
Autoconsciência	20	0,84
Gestão de emoções	28	0,57
Automotivação	21	0,80
Empatia	12	0,82
Gestão de emoções em grupos	14	0,85

N=75

O nível de consistência interna da escala global do instrumento é muito bom (0,91), sendo ligeiramente mais baixo em todas as subescalas. Verifique-se que em imagem decrescente, a melhor consistência entre os itens se verifica na gestão de emoções em grupos com 0,85, seguida da autoconsciência com 0,84, a empatia com 0,82 e a automotivação com 0,80, sendo que é a gestão de emoções com 0,57, que parece apresentar maior dispersão nas respostas da amostra. Este parece ser um sinal interessante de que a gestão de emoções, não tem, segundo a percepção da amostra, um conhecimento consistente de ações para a sua consecução.

Tabela 17 - Apresentação da análise da consistência interna da autoavaliação dos conhecimentos (ACC) e subescalas das variáveis relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA)

	<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>	
	<b>Antes</b>	<b>Depois</b>
<b>Autoavaliação conhecimentos (global)</b>	0,80	0,87
<b>Questionário CREA (global)</b>	0,54	0,67
<b>Susescalas do CREA</b>		
Reconhecimento emoções	0,30	0,13
Vocabulário emocional	0,38	0,51
Estratégias res. problemas	0,44	0,24
Estratégias alt. emoção	0,50	0,56
Autoeficácia	0,62	0,75
<b>N=75</b>		

O nível de consistência interna da escala global do questionário de autoavaliação de conhecimentos é muito bom. Apresenta uma consistência interna de 0,80 antes e de 0,87 depois da sua aplicação.

O nível de consistência interna do questionário CREA é baixo. Apresenta uma consistência interna de 0,54 antes e aumenta para 0,67 depois. As subescalas do questionário CREA apresentam valores ainda mais baixos à exceção da variável da autoeficácia, com 0,62 antes e 0,75 depois.

De seguida serão apresentadas as correlações existentes nos instrumentos:

- Escala Veiga de Competência Emocional (EVCE);
- Questionário de autoavaliação de conhecimentos (ACC);
- Questionário de Consciência, Regulação Emocional e Autoeficácia (CREA).

Tabela 18 – Apresentação dos valores de correlação *r* de *Pearson* entre as variáveis da Competência Emocional (EVCE)

	1	2	3	4	5	6
<b>1 Competência Emocional (EVCE)</b>	1,00	0,70**	0,75**	0,76**	0,62**	0,65**
<b>2 Autoconsciência</b>		1,00	0,53**	0,70**	0,17	0,11
<b>3 Gestão Emoções</b>			1,00	0,69**	0,22	0,35**
<b>4 Automotivação</b>				1,00	0,16	0,23*
<b>5 Empatia</b>					1,00	0,47**
<b>6 Gestão Emoções Grupo</b>						1,00

\* A correlação é significativa para  $p < 0,05$  (bilateral)

\*\* A correlação é significativa para  $p < 0,01$  (bilateral)

Esta tabela serve para se analisar a existência ou não de correlações entre a competência emocional, pontuação total da EVCE e as suas subescalas - Autoconsciência, Gestão de emoções, Automotivação, Empatia e Gestão de Emoções em grupo.

Conclui-se que se estabelece uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre a variável Competência Emocional (EVCE) e as cinco capacidades que em construto a inserem (subescalas). O valor mais elevado de correlação acontece com a subescala Automotivação ( $r = 0,76$ ,  $p < 0,01$ ), seguido da Gestão de emoções ( $r = 0,75$ ,  $p < 0,01$ ), da autoconsciência ( $r = 0,70$ ,  $p < 0,01$ ), da Empatia ( $r = 0,62$ ,  $p < 0,01$ ) e por fim Gestão de Emoções em grupo ( $r = 0,65$ ,  $p < 0,01$ ).

A subescala autoconsciência estabelece uma correlação significativa com a subescala Gestão de emoções ( $r = 0,53$ ,  $p < 0,01$ ), e com a subescala Automotivação ( $r = 0,70$ ,  $p < 0,01$ ).

A subescala Gestão de emoções estabelece uma correlação significativa com a subescala Automotivação ( $r = 0,69$ ,  $p < 0,01$ ) e Gestão de Emoções em Grupos ( $r = 0,35$ ,  $p < 0,01$ ).

A subescala Automotivação estabelece uma correlação significativa com a subescala Gestão de Emoção em Grupos ( $r = 0,23$ ,  $p < 0,05$ )

A subescala Empatia estabelece uma correlação significativa com a subescala Gestão de Emoções em Grupos ( $r = 0,47$ ,  $p < 0,01$ )

Tabela 19 – Apresentação dos valores de correlação *r de Pearson* entre as variáveis da autoavaliação de conhecimentos (ACC)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
<b>Emoção</b>																		
1 Antes	1,00	0,45**	0,13	0,25	0,23	0,14	0,26	0,31**	0,34**	0,28	0,31**	0,23	0,05	0,05	0,28	0,12	0,24	0,11
2 Depois		1,00	-0,10	0,54**	-0,10	0,48**	0,18	0,43**	0,08	0,34**	0,24	0,45**	0,03	0,28	0,26	0,45**	0,14	0,39**
<b>Fisiologia</b>																		
<b>emoções</b>																		
3 Antes			1,00	0,25	0,32**	-0,04	0,15	0,15	0,26	0,08	0,22	0,03	0,32**	0,09	0,22	0,08	0,12	0,02
4 Depois				1,00	0,17	0,51**	0,16	0,53**	-0,06	0,35**	0,31**	0,38**	0,17	0,35**	0,25	0,36**	0,19	0,34**
<b>Inteligência</b>																		
<b>emocional</b>																		
5 Antes					1,00	0,18	0,32**	0,13	0,19	-0,02	0,31**	0,12	0,05	-0,13	0,14	-0,04	0,16	-0,09
6 Depois						1,00	0,19	0,39**	-0,06	0,21	0,13	0,36**	0,15	0,25	0,17	0,27	0,19	0,25
<b>Educação</b>																		
<b>emocional</b>																		
7 Antes							1,00	0,44**	0,51**	0,18	0,43**	0,21	0,17	0,07	0,36**	0,15	0,18	0,10
8 Depois								1,00	0,17	0,58**	0,16	0,53**	0,03	0,30**	0,21	0,46**	0,13	0,37**
<b>Consciência</b>																		
<b>Emocional</b>																		
9 Antes								1,00	0,30**	0,40**	0,15	0,39**	0,06	0,33**	0,05	0,30**	0,07	
10 Depois									1,00	-0,03	0,56**	0,10	0,34**	0,08	0,35**	0,16	0,51**	
<b>Regulação</b>																		
<b>Emocional</b>																		
11 Antes										1,00	0,38**	0,45**	0,28	0,47**	0,25	0,47**	0,21	
12 Depois											1,00	0,10	0,51**	0,27	0,46**	0,37**	0,54**	
<b>Competência</b>																		
<b>Social</b>																		
13 Antes													1,00	0,41**	0,52**	0,26	0,54**	0,27
14 Depois														1,00	0,34**	0,60**	0,30**	0,61**
<b>Autonomia</b>																		
<b>Emocional</b>																		
15 Antes															1,00	0,54**	0,62**	0,37**
16 Depois																1,00	0,30**	0,65**
<b>Comp. vida e</b>																		
<b>bem-estar</b>																		
17 Antes																	1,00	0,48**
18 Depois																		1,00

\* A correlação é significativa para  $p < 0,05$  (bilateral)

\*\* A correlação é significativa para  $p < 0,01$  (bilateral)

A tabela 19 serve para se analisar a existência ou não de correções entre as respostas dadas antes e depois da formação em todos os conteúdos abordados no programa: emoção, fisiologia da emoção, inteligência emocional, educação emocional em contexto didático-pedagógico, e as competências emocionais: consciência emocional, regulação emocional, competência social, autonomia emocional e competências para a vida e para o bem-estar.

Conclui-se que existe correlação significativa na globalidade do questionário. Os conteúdos que têm mais correlações significativas entre si são as cinco competências emocionais.

De qualquer forma, os primeiros quatro conteúdos também têm correlações com as competências emocionais.

Tabela 20 - Apresentação dos valores de correlação *r de Pearson* entre as variáveis relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Reconhecimento emoções nos outros</b>										
1 Antes	1,00	0,15	0,52**	0,15	-0,18	0,16	0,33**	0,02	-0,08	0,04
2 Depois		1,00	0,17	0,13	-0,04	0,07	0,21	-0,01	-0,11	-0,01
<b>Vocabulário emocional</b>										
3 Antes			1,00	0,35**	0,03	0,22	0,11	-0,12	0,04	0,07
4 Depois				1,00	0,01	0,07	0,04	-0,05	0,15	0,05
<b>Estratégias resolução de problemas</b>										
5 Antes					1,00	0,47**	-0,26*	-0,13	0,12	-0,03
6 Depois						1,00	0,02	-0,22	0,13	-0,08
<b>Estratégias alteração de emoção</b>										
7 Antes							1,00	0,54**	0,12	0,07
8 Depois								1,00	0,12	0,27*
<b>Autoeficácia</b>										
9 Antes									1,00	0,47**
10 Depois										1,00

\* A correlação é significativa para  $p < 0,05$  (bilateral)

\*\* A correlação é significativa para  $p < 0,01$  (bilateral)



A tabela 20 serve para se analisar a existência ou não de correções entre as respostas dadas antes e depois da formação no questionário CREA, nas seguintes variáveis: reconhecimento de emoções nos outros, vocabulário emocional, estratégias de resolução de conflitos, estratégias de alteração de emoção e autoeficácia emocional.

Ocorrem poucas correlações entre as variáveis do questionário CREA. A maior parte das correlações ocorrem nos resultados antes da formação nas seguintes variáveis: reconhecimento de emoções nos outros, que se correlacionam com o vocabulário emocional antes ( $r=0,52$ ,  $p<0,01$ ) e com as estratégias de resolução de problemas antes ( $r=0,33$ ,  $p<0,01$ ); vocabulário emocional que apenas se correlaciona com o vocabulário emocional depois ( $r=0,35$ ,  $p<0,01$ ); as estratégias de resolução de problemas que se correlaciona positivamente com as estratégias de resolução de problemas depois ( $r=0,47$ ,  $p<0,01$ ) e negativamente com as estratégias de alteração de emoção antes ( $r=0,26$ ,  $p<0,05$ ); estratégias de alteração da emoção que se correlacionam com a mesma variável depois ( $r=0,54$ ,  $p<0,01$ ). Por fim a autoeficácia que se correlaciona com a autoeficácia depois ( $r=0,47$ ,  $p<0,01$ ) e com as estratégias de alteração de emoção depois ( $r=0,27$ ,  $p<0,05$ ).

De seguida serão apresentadas as correlações entre a variável Competência Emocional (EVCE) e as variáveis usadas para se estudar o nível de autoavaliação de conhecimentos, e as variáveis usadas para o estudo da consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA).

Tabela 21 – Apresentação dos valores de correlação *r de Pearson* entre a Competência Emocional (EVCE) e as variáveis relativas à Autoavaliação de conhecimentos (ACC)

	Competência Emocional (Pontuação global EVCE)
<b>1. Emoção</b>	
Antes	0,22
Depois	0,14
<b>2. Fisiologia das emoções</b>	
Antes	0,26*
Depois	0,22
<b>3. Inteligência emocional</b>	
Antes	0,29*
Depois	0,06
<b>4. Educação emocional em contexto didático-pedagógico</b>	
Antes	0,28*
Depois	0,21
<b>1.1 CE: Consciência Emocional</b>	
Antes	0,23*
Depois	0,14
<b>5.2 CE: Regulação Emocional</b>	
Antes	0,19
Depois	0,12
<b>5.3 CE: Competência Social</b>	
Antes	0,25*
Depois	0,22
<b>5.4 Autonomia Emocional</b>	
Antes	0,29*
Depois	0,18
<b>5.5 CE: Competências para a vida e bem-estar</b>	
Antes	0,27*
Depois	0,23*

\* A correlação é significativa para  $p < 0,05$  (bilateral)

\*\* A correlação é significativa para  $p < 0,01$  (bilateral)

Ao fazer-se o estudo correlacional entre a competência emocional, obtida pela EVCE, e as variáveis relativas à autoavaliação de conhecimentos verifica-se que se estabelece uma correlação significativa positiva com oito variáveis aplicadas antes da formação em educação emocional: fisiologia das emoções ( $r=0,26$ ,  $p < 0,05$ ), inteligência emocional ( $r=0,29$ ,  $p < 0,05$ ), educação emocional em contexto didático-pedagógico ( $r=0,28$ ,  $p < 0,05$ ), consciência emocional ( $r=0,23$ ,  $p < 0,05$ ), competência social ( $r=0,25$ ,  $p < 0,05$ ), autonomia emocional ( $r=0,29$ ,  $p < 0,05$ ) e competências para a vida e para o bem-estar ( $r=0,27$ ,  $p < 0,05$ ).

Apenas tem correlação significativa positiva a variável competências para a vida e para bem-estar ( $r=0,23$ ,  $p<0,05$ ) aplicada depois da formação em educação emocional

Tabela 22 – Apresentação dos valores de correlação *r de Pearson* entre a Competência Emocional (EVCE) e as variáveis relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA)

	Competência Emocional Pontuação global EVCE
<b>Reconhecimento emoções outros</b>	
Antes	-0,06
Depois	0,03
<b>Vocabulário emocional</b>	
Antes	0,02
Depois	0,03
<b>Estratégias resolução de problemas</b>	
Antes	0,09
Depois	0,03
<b>Estratégias alteração emoção</b>	
Antes	0,03
Depois	0,01
<b>Autoeficácia</b>	
Antes	0,29*
Depois	0,11

\* A correlação é significativa para  $p<0,05$  (bilateral)

\*\* A correlação é significativa para  $p<0,01$  (bilateral)

Na tabela 22 analisamos que a Competência Emocional, avaliada pela pontuação global da EVCE, estabelece uma relação baixa, mas significativa com a variável autoeficácia (CREA) aplicado antes da formação ( $r=0,29$ ,  $p < 0,05$ ), não tendo correlação com as restantes variáveis do questionário.

## Diferenças pré-teste e pós-teste

Agora serão apresentados as diferenças entre o pré-teste e o pós-teste nos questionários: autoavaliação de conhecimentos (ACC), Consciência, Regulação Emocional e Autoeficácia (CREA), para depois ser feita a estatística descritiva que apresenta as diferenças em cada um dos questionários, relacionadas com o nível de competência emocional baixo, médio e alto (medido pela EVCE).

### *Questionário de autoavaliação de conhecimentos (ACC)*

Tabela 23 – Apresentação da autoavaliação de conhecimentos  
(pré-teste/pós-teste)

	Pré-teste	Pós-teste	Diferença - Ordem
1. Emoção	186	321	135 – 3º
2. Fisiologia das emoções	102	253	151 -2º
3. Inteligência Emocional	88	253	165 – 1º
4. Educação Emocional em contexto didático-pedagógico	161	291	130 – 4º
5.1 CE: Consciência emocional	212	319	107 – 6º
5.2 CE: Regulação emocional	185	306	121 – 5º
5.3 CE: Competência Social	225	324	99 – 7º
5.4 CE: Autonomia emocional	231	316	85 – 9º
5.5 CE: Competências para a vida e bem-estar	221	315	94 – 8º

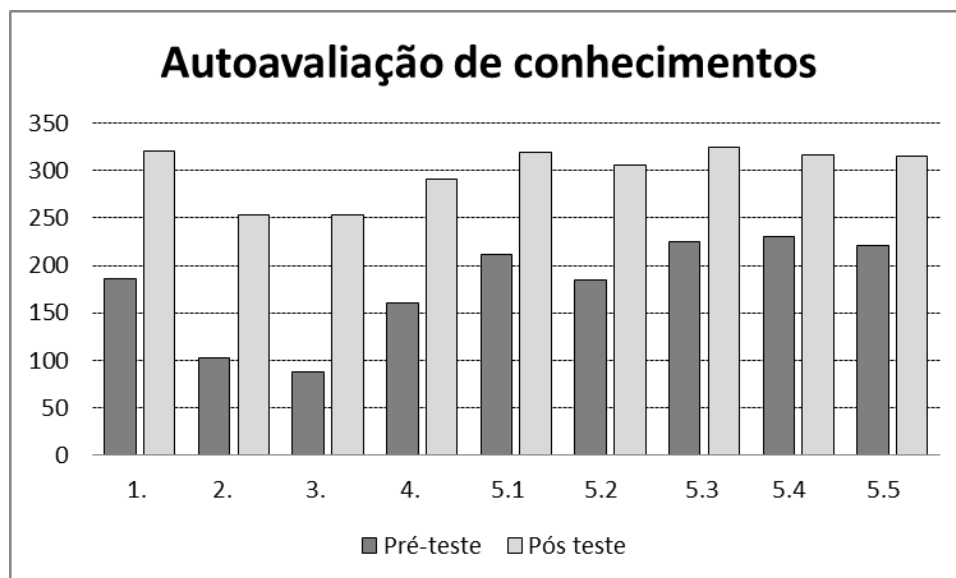


Figura 6 – Autoavaliação de conhecimentos (Pré-teste/Pós teste)

Conforme a tabela 23 e a figura 6, verifica-se que segundo a percepção dos sujeitos da amostra, o seu nível de conhecimentos aumentou em todos os capítulos do curso de formação.

Os capítulos em que existe a maior diferença entre os resultados do pós-teste e os resultados do pré-teste são os capítulos teóricos do curso de formação: nomeadamente o capítulo 3 da Inteligência Emocional (165), seguido do capítulo 2 da Fisiologia das emoções (151), o capítulo 1 da Emoção (135) e o último capítulo teórico Educação emocional em contexto didático-pedagógico (130).

Relativamente ao capítulo 5, que fazia referência a cinco competências emocionais, a maior diferença entre os resultados do pós-teste e pré-teste verifica-se na regulação emocional (121), seguida pela consciência emocional (107), pela competência social (99), e por fim as competências para a vida e para o bem-estar (94) e autonomia emocional, com uma diferença de 85.

Tabela 24 - Apresentação da estatística descritiva e teste t de Student –  
Autoavaliação de conhecimentos (ACC)

	Média	Desvio padrão	t (74)	p
<b>1. Emoção</b>				
Antes	2,48	(0,72)	-22,34	0,00
Depois	4,28	(0,58)		
<b>2. Fisiologia das emoções</b>				
Antes	1,36	(0,58)	-22,87	0,00
Depois	3,37	(0,65)		
<b>3. Inteligência emocional</b>				
Antes	1,17	(0,38)	-28,10	0,00
Depois	3,37	(0,63)		
<b>4. Educação emocional em contexto didático- pedagógico</b>				
Antes	2,15	(0,78)	-19,32	0,00
Depois	3,88	(0,68)		
<b>5.1 CE: Consciência Emocional</b>				
Antes	2,83	(0,78)	-14,97	0,00
Depois	4,25	(0,59)		
<b>5.2 CE: Regulação Emocional</b>				
Antes	2,47	(0,79)	-17,76	0,00
Depois	4,08	(0,59)		
<b>5.3 CE: Competência Social</b>				
Antes	3,00	(0,72)	-15,88	0,00
Depois	4,32	(0,60)		
<b>5.4 CE: Autonomia Emocional</b>				
Antes	3,08	(0,73)	-14,77	0,00
Depois	4,21	(0,64)		
<b>5.5 CE: Competências para a vida e bem-estar</b>				
Antes	2,95	(0,84)	-14,04	0,00
Depois	4,20	(0,64)		

Ao analisarmos a tabela 24 verifica-se que as alterações ocorridas entre antes de iniciar a formação e depois de a terminar foram todas, sem exceção, significativas: nomeadamente: no capítulo da emoção ( $t(74)=-22,34$ ,  $p<0,01$ ); no capítulo da fisiologia das emoções ( $t(74)=-22,87$ ,  $p<0,01$ ); no capítulo da inteligência emocional ( $t(74)=-28,10$ ,  $p<0,01$ ); no capítulo da educação emocional em contexto didático-pedagógico ( $t(74)=-19,32$ ,  $p<0,01$ ); no capítulo da primeira competência emocional: consciência emocional ( $t(74)=-14,97$ ,  $p<0,01$ ); no capítulo da segunda competência emocional: regulação emocional ( $t(74)=-17,76$ ,  $p<0,01$ ); no capítulo da terceira competência emocional: competência social ( $t(74)=-15,88$ ,  $p<0,01$ ); no capítulo da quarta competência

emocional: autonomia emocional ( $t(74)=-14,77$ ,  $p<0,01$ ); e no capítulo da quinta competência emocional: competências para a vida e para a o bem-estar ( $t(74)=-14,04$ ,  $p<0,01$ );

Passar-se-á à apresentação das diferenças entre o pré-teste e o pós-teste nas variáveis relativas à consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA). Primeiro far-se-á a apresentação imagem a imagem, e posteriormente apresentar-se-ão os totais das 6 imagens que constituem o questionário.

### ***Questionário de Consciência, Regulação Emocional e Autoeficácia (CREA)***

Tabela 25 - Apresentação da estatística descritiva e teste t de Student – CREA (Imagem 1)

	Média	Desvio padrão	t (74)	p
<b>Reconhecimento emoções nos outros</b>				
Antes	2,55	(0,70)	-5,00	0,00
Depois	2,97	(0,16)		
<b>Vocabulário emocional</b>				
Antes	2,45	(0,72)	-5,13	0,00
Depois	2,88	(0,37)		
<b>Estratégias resolução problemas</b>				
Antes	0,61	(0,77)	-2,24	0,02
Depois	0,85	(0,85)		
<b>Estratégias alteração emoção</b>				
Antes	0,91	(0,94)	-2,45	0,02
Depois	1,28	(0,97)		
<b>Autoeficácia</b>				
Antes	63,33	(17,81)	-1,38	0,17
Depois	66,33	(17,71)		

Ao analisarmos a tabela 25 do questionário CREA (Imagem 1) podemos verificar que houve alterações significativas desde a aplicação do questionário antes do curso de formação iniciar e depois do curso ter terminado nos fatores do reconhecimento das

emoções nos outros ( $t(74)=-5,00$ ,  $p<0,01$ ); do vocabulário emocional ( $t(74)=-5,13$ ,  $p<0,01$ ); das estratégias de resolução de problemas ( $t(74)=-2,24$ ,  $p<0,05$ ) e das estratégias baseadas na alteração da emoção ( $t(74)=-2,45$ ,  $p<0,05$ ).

Tabela 26 - Apresentação da estatística descritiva e teste t de Student – CREA (Imagem 2)

	Média	Desvio padrão	t (74)	p
<b>Reconhecimento emoções nos outros</b>				
Antes	2,89	(0,45)	-2,04	0,04
Depois	3,00	(0,00)		
<b>Vocabulário emocional</b>				
Antes	1,87	(0,91)	-5,05	0,00
Depois	2,49	(0,80)		
<b>Estratégias resolução de problemas</b>				
Antes	0,40	(0,66)	-2,44	0,02
Depois	0,61	(0,66)		
<b>Estratégias alteração emoção</b>				
Antes	0,52	(0,55)	-3,96	0,00
Depois	0,84	(0,72)		
<b>Autoeficácia</b>				
Antes	67,07	(22,23)	-1,32	0,19
Depois	70,00	(18,08)		

Ao analisarmos a tabela 26 do questionário CREA (Imagem 2) podemos verificar que houve alterações significativas desde a aplicação do questionário antes do curso de formação iniciar e depois do curso ter terminado nos fatores do reconhecimento das emoções nos outros ( $t(74)=-2,04$ ,  $p<0,05$ ); do vocabulário emocional ( $t(74)=-5,05$ ,  $p<0,01$ ); das estratégias de resolução de problemas ( $t(74)=-2,44$ ,  $p<0,05$ ), das estratégias baseadas na alteração da emoção ( $t(74)=-3,96$ ,  $p<0,01$ ).



Tabela 27 - Apresentação da estatística descritiva e teste t de Student – CREA (Imagem 3)

	Média	Desvio padrão	t (74)	p
<b>Reconhecimento emoções nos outros</b>				
Antes	2,67	(0,68)	-1,98	0,05
Depois	2,84	(0,44)		
<b>Vocabulário emocional</b>				
Antes	1,82	(0,78)	-9,52	0,00
Depois	2,78	(0,56)		
<b>Estratégias resolução de problemas</b>				
Antes	0,45	(0,58)	-5,32	0,00
Depois	1,00	(0,70)		
<b>Estratégias alteração emoção</b>				
Antes	0,96	(0,86)	0,95	0,34
Depois	0,85	(0,78)		
<b>Autoeficácia</b>				
Antes	67,33	(20,62)	0,05	0,96
Depois	67,20	(18,71)		

Ao analisarmos a tabela 27 do questionário CREA (Imagem 3) podemos verificar que houve alterações significativas desde a aplicação do questionário antes do curso de formação iniciar e depois do curso ter terminado nos fatores do vocabulário emocional ( $t(74)=-9,52$ ,  $p<0,01$ ) e das estratégias de resolução de problemas ( $t(74)=-5,32$ ,  $p<0,01$ ).

Tabela 28 - Apresentação da estatística descritiva e teste t de Student – CREA (Imagem 4)

	Média	Desvio padrão	t (74)	p
<b>Reconhecimento emoções nos outros</b>				
Antes	2,77	(0,58)	0,00	1,00
Depois	2,77	(0,56)		
<b>Vocabulário emocional</b>				
Antes	1,39	(0,77)	-7,44	0,00
Depois	2,29	(0,85)		
<b>Estratégias resolução de problemas</b>				
Antes	0,23	(0,45)	0,73	0,47
Depois	0,19	(0,49)		
<b>Estratégias alteração emoção</b>				
Antes	1,36	(0,71)	-4,13	0,00
Depois	1,76	(0,79)		
<b>Autoeficácia</b>				
Antes	67,60	(20,52)	0,10	0,92
Depois	67,33	(20,30)		

Ao analisarmos a tabela 28 do questionário CREA (Imagem 4) podemos verificar que houve alterações significativas desde a aplicação do questionário antes do curso de formação inicial e depois do curso ter terminado nos fatores do vocabulário emocional ( $t(74)=-7,44$ ,  $p<0,01$ ); e nas estratégias baseadas na alteração da emoção ( $t(74)=-4,13$ ,  $p<0,01$ ).

Tabela 29 - Apresentação da estatística descritiva e teste t de Student – CREA (Imagem 5)

	Média	Desvio padrão	t (74)	p
<b>Reconhecimento emoções nos outros</b>				
Antes	2,24	(0,88)	-0,10	0,92
Depois	2,25	(0,89)		
<b>Vocabulário emocional</b>				
Antes	1,45	(0,72)	-12,31	0,00
Depois	2,68	(0,52)		
<b>Estratégias resolução de problemas</b>				
Antes	0,43	(0,57)	-1,84	0,07
Depois	0,57	(0,74)		
<b>Estratégias alteração emoção</b>				
Antes	1,32	(0,74)	-0,67	0,50
Depois	1,39	(0,75)		
<b>Autoeficácia</b>				
Antes	60,40	(19,89)	-1,80	0,07
Depois	64,80	(17,11)		

Ao analisarmos a tabela 29 do questionário CREA (Imagem 5) podemos verificar que houve alterações significativas desde a aplicação do questionário antes do curso de formação inicial e depois do curso ter terminado na variável do vocabulário emocional ( $t(74)=-12,31$ ,  $p<0,01$ ).

Tabela 30 - Apresentação da estatística descritiva e teste t de Student – CREA (Imagem 6)

	Média	Desvio padrão	t (74)	p
<b>Reconhecimento emoções nos outros</b>				
Antes	2,93	(0,34)	-1,43	0,16
Depois	2,99	(0,12)		
<b>Vocabulário emocional</b>				
Antes	2,32	(0,79)	-6,17	0,00
Depois	2,91	(0,34)		
<b>Estratégias resolução de problemas</b>				
Antes	0,73	(0,64)	-1,70	0,09
Depois	0,88	(0,61)		
<b>Estratégias alteração de emoção</b>				
Antes	0,82	(0,69)	-1,14	0,26
Depois	0,95	(0,89)		
<b>Autoeficácia</b>				
Antes	53,73	(21,86)	-2,47	0,02
Depois	59,60	(21,96)		

Ao analisarmos a tabela 30 do questionário CREA (imagem 6) podemos verificar que houve alterações significativas desde a aplicação do questionário antes do curso de formação iniciar e depois do curso ter terminado nas variáveis do vocabulário emocional ( $t(74)=-6,17$ ,  $p<0,01$ ) e na escala de autoeficácia ( $t(74)=-2,47$ ,  $p<0,05$ ).

Tabela 31 - Apresentação da estatística descritiva e teste t de Student – CREA

(Total das 6 imagens)

	Média	Desvio padrão	t	df	p
<b>Reconhecimento emoções nos outros</b>					
Antes	16,05	(1,79)	-3,32	74	0,00
Depois	16,83	(1,22)			
<b>Vocabulário emocional</b>					
Antes	11,31	(2,33)	-16,52	73	0,00
Depois	16,04	(1,9)			
<b>Estratégias resolução de problemas</b>					
Antes	2,85	(1,91)	-5,58	74	0,00
Depois	4,11	(1,86)			
<b>Estratégias alteração de emoção</b>					
Antes	5,92	(2,44)	-3,87	72	0,00
Depois	7,05	(2,77)			
<b>Autoeficácia</b>					
Antes	379,47	(72,56)	-1,77	74	0,08
Depois	395,27	(76,42)			

Ao analisarmos os valores da tabela 31, que resultam dos totais das variáveis das 6 imagens do questionário CREA, conclui-se que houve alterações significativas desde a aplicação do questionário antes do curso de formação iniciar e depois do curso ter terminado em 4 das 5 variáveis que estavam em análise, nomeadamente: reconhecimento das emoções nos outros ( $t(74)=-3,32$ ,  $p<0,01$ ); vocabulário emocional ( $t(73)=-16,52$ ,  $p<0,01$ ); estratégias de resolução de problemas ( $t(74)=-5,58$ ,  $p<0,01$ ), e nas estratégias baseadas na alteração da emoção ( $t(72)=-3,87$ ,  $p<0,01$ )

No anexo IV, 2 apresenta-se a síntese das respostas mais dadas às questões presentes em cada imagem.

***Estudo estatístico descritivo para a análise das diferenças na autoavaliação de conhecimentos (ACC) (pré-teste/pós-teste), por níveis de competência emocional (EVCE)***

No sentido de melhor compreender o efeito da formação em Educação Emocional nesta amostra, tornou-se pertinente estudar qual o valor e significado das médias das diferenças na auto-avaliação entre o pré-teste e o pós-teste, tendo como base o nível de Competência Emocional (baixa, média, alta), para compreender como e em que direção essas diferenças se orientavam.

Tabela 32 - Estatística descritiva das diferenças na autoavaliação de conhecimentos (pós-teste/pré-teste), por níveis de competência emocional (EVCE)

Diferença pós-teste/pré-teste	Níveis de competência emocional	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
<b>Emoção</b>	CE baixa	16	1,88	0,62	1	3
	CE média	41	1,80	0,71	0	3
	CE alta	18	1,72	0,75	0	3
<b>Fisiologia das emoções</b>	CE baixa	16	2,06	0,77	1	3
	CE média	41	2,02	0,76	0	4
	CE alta	18	1,94	0,80	1	3
<b>Inteligência emocional</b>	CE baixa	16	2,31	0,79	1	3
	CE média	41	2,20	0,60	1	3
	CE alta	18	2,11	0,76	1	3
<b>Educação Emocional em contexto didático-pedagógico</b>	CE baixa	16	1,81	0,91	1	4
	CE média	41	1,73	0,63	1	3
	CE alta	18	1,67	0,97	0	4
<b>Consciência emocional</b>	CE baixa	16	1,50	0,97	0	4
	CE média	41	1,44	0,81	0	3
	CE alta	18	1,33	0,77	0	2
<b>Regulação emocional</b>	CE baixa	16	1,63	0,89	0	3
	CE média	41	1,63	0,73	0	3
	CE alta	18	1,56	0,86	0	3
<b>Competência social</b>	CE baixa	16	1,50	0,89	0	3
	CE média	41	1,29	0,64	0	3
	CE alta	18	1,22	0,73	0	2
<b>Autonomia emocional</b>	CE baixa	16	1,25	0,86	0	3
	CE média	41	1,17	0,59	0	2
	CE alta	18	0,94	0,64	0	2
<b>Competências para a vida e bem-estar</b>	CE baixa	16	1,44	1,15	0	3
	CE média	41	1,22	0,57	0	2
	CE alta	18	1,17	0,79	0	3

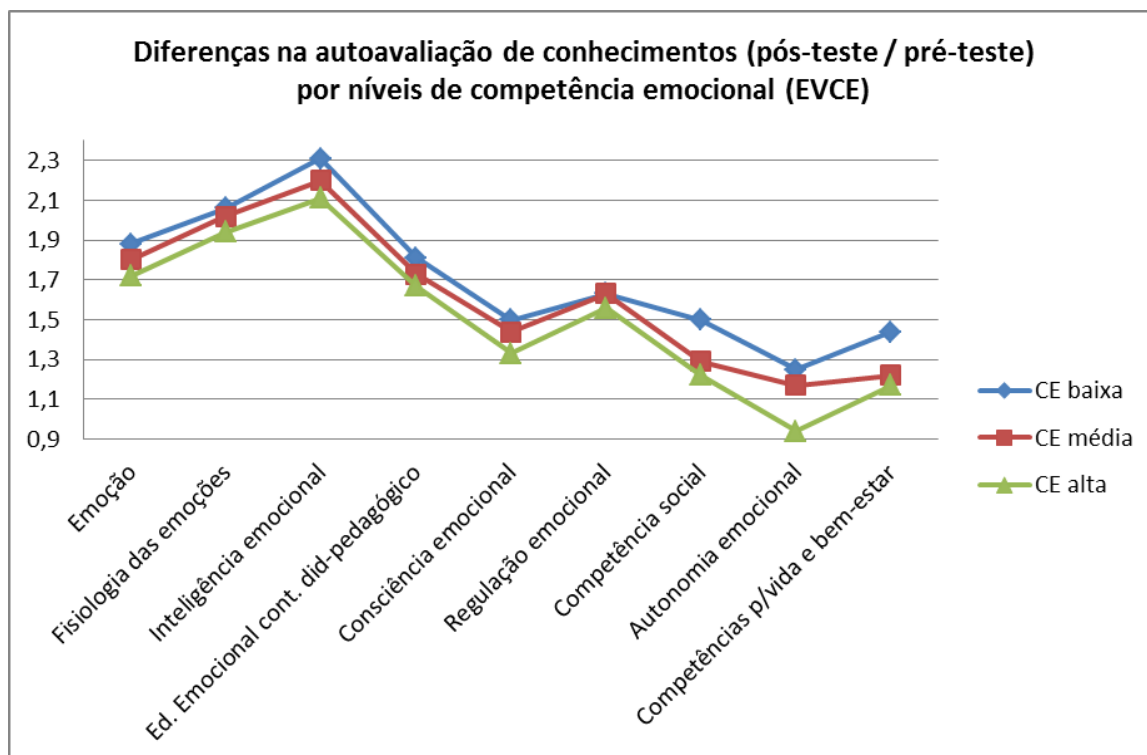


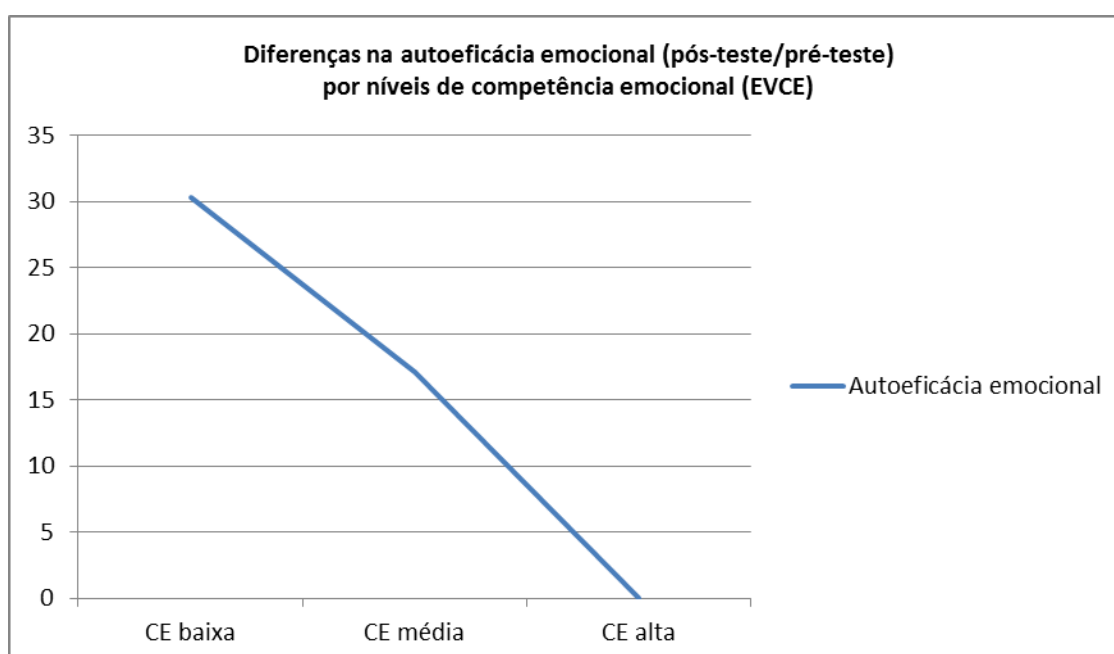
Figura 7 – Diferenças na autoavaliação de conhecimentos (pós-teste/pré-teste), por níveis de competência emocional (EVCE)

Embora os resultados não se revelem significativos, com a análise da fig 7 podemos afirmar que existe uma tendência que aponta para que os sujeitos com menor competência emocional, tenham uma maior diferença entre o pré-teste e o pós-teste, e os sujeitos com uma competência emocional alta tenham uma menor diferença entre o pré-teste e o pós-teste.

***Estudo estatístico descritivo para a análise das diferenças na autoeficácia emocional (pré-teste/pós-teste), por níveis de competência emocional (EVCE)***

Tabela 33 - Estatística descritiva das diferenças na autoeficácia emocional (pós-teste/pré-teste), por níveis de competência emocional (EVCE)

Diferença pós-teste/pré-teste	Níveis de competência emocional	N	Média	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
Autoeficácia emocional	CE baixa	16	30,31	75,15	-110	200
	CE média	41	17,07	73,83	-180	210
	CE alta	18	0,00	86,91	-180	130



**Figura 8 – Diferenças na autoeficácia emocional (pós-teste/pré-teste), por níveis de competência emocional (EVCE)**

Com a análise da figura 8 podemos verificar que quanto menor é a competência emocional maior é a diferença existente entre o pré-teste e o pós-teste. Os sujeitos com um nível de competência elevada não sofreram quaisquer modificações na autoeficácia emocional desde o pré-teste para o pós-teste.<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Não foram feitas as diferenças das restantes variáveis do questionário CREA, porque os seus valores não apresentaram uma boa consistência interna.



## **3.2 ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS**

A partir dos objetivos formulados e considerando os resultados obtidos no estudo quantitativo apresentado, considerou-se – tal como foi explicitado no capítulo da metodologia – a necessidade de não só aceder ao conhecimento dos resultados das variáveis em estudo, sua interação e relação estatística, mas também e sobretudo, encontrar uma metodologia complementar, que pudesse ajudar a compreender essas interações.

### **Efeitos da formação nas competências emocionais dos professores, nas vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional**

#### ***Análise do questionário de preparação para o trabalho escrito***

Recorda-se a informação já referida na metodologia, que o questionário sobre a contribuição do curso de formação para as vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional estava dividido em duas partes: uma parte quantitativa e outra parte qualitativa (VIIP - Anexo III, 4). A primeira solicitava que os formandos registassem numa grelha (de cruzes) a contribuição de cada capítulo do programa para cada uma das vertentes e a segunda que realizassem um trabalho escrito de reflexão sobre os efeitos da formação nessas três vertentes. Os resultados do questionário quantitativo são apresentados dentro da análise de dados qualitativos, porque a sua aplicação apenas teve o intuito de ajudar o formando na preparação do trabalho escrito, e não correlacioná-lo com os outros instrumentos quantitativos.

De seguida é apresentada a figura 9 que retrata a contribuição de todo o programa para as vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional.

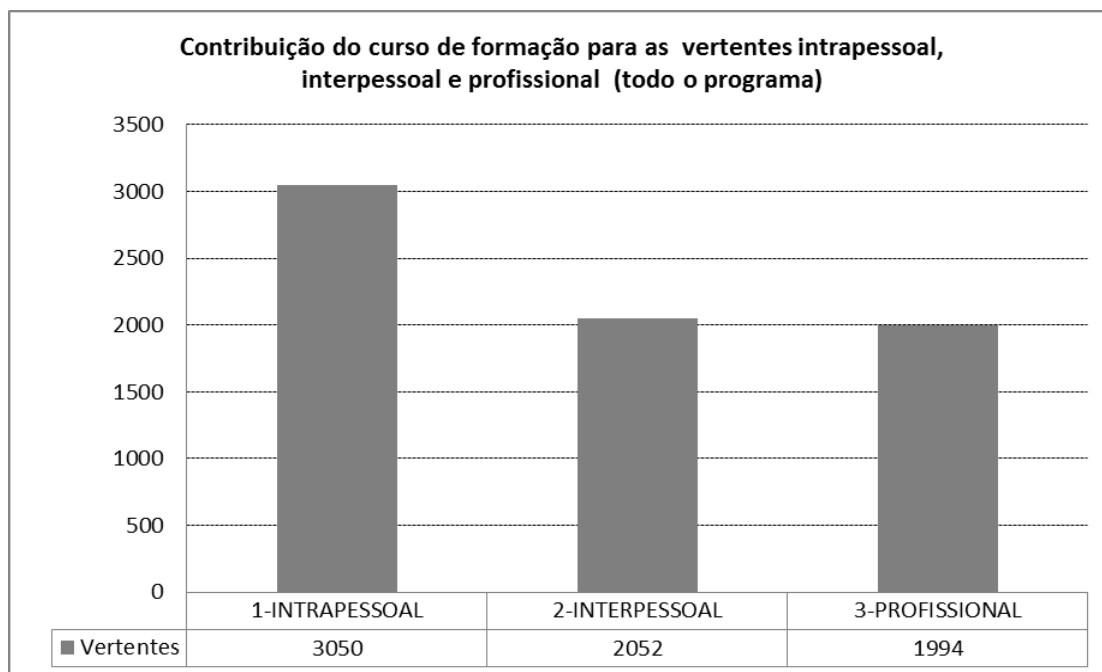


Figura 9 – Contribuição do curso de formação para as vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional (todo o programa)

Fazendo a análise global dos dados, verifica-se que a primeira vertente se destacou, com 3050 registos, foi a vertente intrapessoal. As vertentes interpessoal e a vertente profissional apresentam valores muito próximos, com 2052 e 1994, respetivamente, o que significa que os formandos, na maior parte das vezes não conseguiram dissociar estas duas vertentes.

De seguida são apresentadas as contribuições do curso de formação para as vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional, mas neste caso por capítulo do programa.

Tabela 34 – Contribuição do curso de formação para as vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional (por capítulo)

	1-INTRAPESSOAL	2-INTERPESSOAL	3-PROFISSIONAL
1. Emoção	264	162	136
2. Fisiologia das emoções	331	85	73
3. Inteligência emocional	191	59	56
4. Educação Emocional em contexto didático-pedagógico	343	207	293
5.1 CE: Consciência emocional	295	279	259
5.2 CE: Regulação emocional	322	232	223
5.3 CE: Competência social	506	618	536
5.4 CE: Autonomia emocional	466	229	224
5.5 CE: Competências para a vida e bem-estar	332	181	194

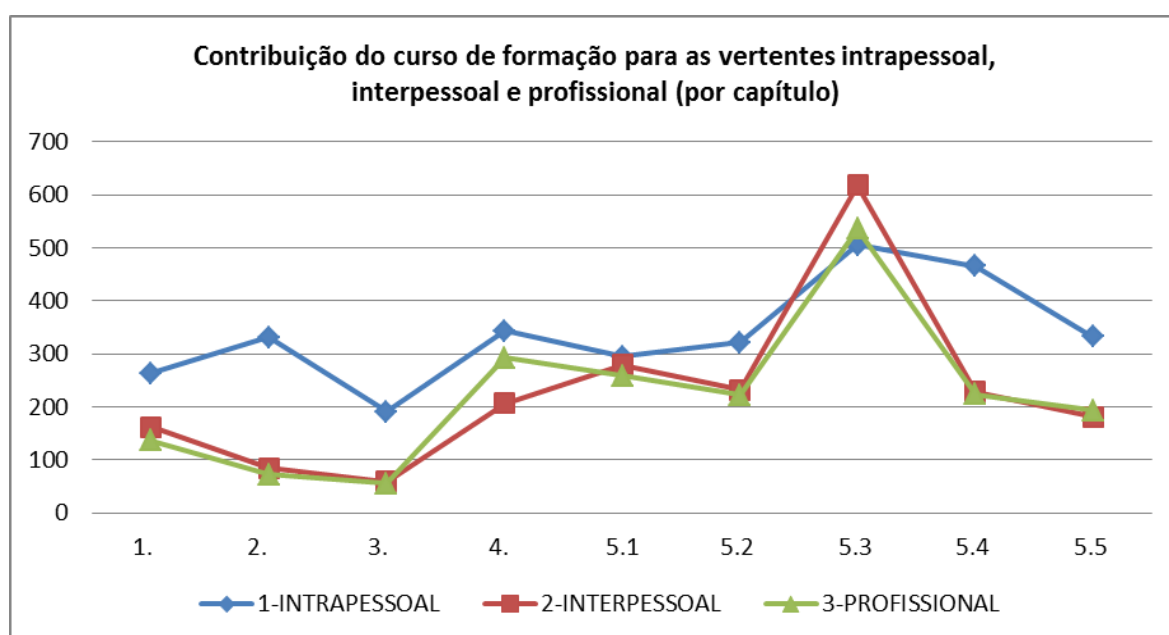


Figura 10 – Contribuição do curso de formação para as vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional (por capítulo)

Fazendo a observação a este gráfico é relativamente claro que todos os capítulos do programa contribuíram para as três vertentes (intrapessoal, interpessoal e profissional) dos formandos.

A vertente intrapessoal destaca-se das vertentes interpessoal e profissional em todos os capítulos, à exceção de um – a competência social.

A vertente interpessoal tem a sua maior pontuação no capítulo 5.3 Competência Social. A vertente profissional tem a sua maior pontuação no capítulo 5.3 Competência Social e no capítulo 4 Educação Emocional em contexto didático-pedagógico. O capítulo 5.1 Consciência emocional tem pontuações muito semelhantes nas 3 vertentes.

A justificação destes resultados será apresentada de seguida, com a análise dos textos reflexivos sobre a contribuição da formação para as vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional.

### ***Análise dos textos reflexivos dos formandos sobre a contribuição da formação em educação emocional, nas vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional***

Ao tempo em que foi pedido aos formandos que elaborassem um texto de análise relativamente à contribuição da formação em educação emocional para as vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional, eles referem ter dificuldade em separar as referidas vertentes.

Serão apresentados algumas unidades discursivas que confirmam a afirmação:

- *“na verdade foram abordados variados temas os quais estão relacionados com as referidas vertentes. É certo de que umas estarão mais relacionadas com o interpessoal, outras com o intrapessoal e outras com o profissional, mas na verdade as três completam-se fazendo-se desta forma uma melhor análise aos nossos comportamentos, atitudes e identificação dos mesmos em relação aos outros e conseguir aplicá-los num contexto profissional.”* (GM, A);

- *“inequivocamente, poder-se-á dizer que esta acção de formação influiu sobre todas as vertentes da vida, enriquecendo com conhecimento a vertente intrapessoal, conhecimentos esse que se projectam irreflectidamente ou mesmo reflectidamente nas vertentes interpessoal e profissional.”* (EP, B);

- *“torna-se complexo separar as três vertentes neste ponto, uma vez que ao adquirir este conhecimento a formanda se torna mais responsável pelas suas próprias atitudes e reacções emocionais, percebe melhor as dos outros e adquire competências de gestão pessoal, interpessoal e profissional.”* (AG, C);

- *“ a separação da vida interpessoal e profissional de uma forma bem definida não me pareceu fácil pois nesta a primeira também existe, assim no preenchimento a duplicidade é quase uma constante...”* (AR, B);

- *“esta acção foi de importância capital nas três vertentes da vida (intra-pessoal, interpessoal e profissional), pois só conhecendo e compreendendo as diferentes emoções e sentimentos, conseguimos alterar/modificar atitudes e não cair em erros de pensamento.”* (FS, B);

- *“a acção de formação “gestão das emoções em contexto educativo” revelou-se bastante positiva e importante, sendo uma mais-valia nas três vertentes da minha vida: intrapessoal, interpessoal e profissional. De uma maneira geral, quase todos os tópicos abordados podem-se incluir nas três vertentes, apesar de alguns serem para conhecimento meu, reconheço que esse conhecimento reflecte-se na minha relação com os outros, pessoal e profissionalmente, melhorando as relações no seu todo, pois poderei inculcar estes conhecimentos aos outros, ajudando-os a melhorarem as suas relações igualmente, tanto no contexto social, como em sala de aula.”* (LM, C)

Assim, foi feita a análise de conteúdo e criada uma representação esquemática com 4 níveis que insere a árvore categorial dos efeitos da formação.

O 1º nível é constituído por uma categoria e é designada “Competências Emocionais”.

O 2º nível é constituído por cinco categorias, assumidas com o estatuto de categorias prédefinidas (Ghiglione e Matalon, 1997): 1. Consciência emocional, 2. Regulação emocional; 3. competência social, 4. Autonomia emocional e 5. Competências para a vida e para o bem estar. Todas elas surgem de um quadro teórico do modelo de competências emocionais defendido por Bisquerra & Pérez (2007).

E no 3º e o 4º nível categorial - como já foi explicado na metodologia - foram organizadas e contabilizadas as unidades discursivas segundo a componente semântica para fazerem emergir categorias a partir das reflexões dos formandos àcerca da contribuição da formação nas suas competências emocionais, segundo a sua percepção.

Assim, no quadro 8 poderá ser analisada a apresentação esquemática dos quatro níveis que inserem a árvore categorial.

Quadro 8 - Apresentação esquemática dos 4 níveis que inserem a árvore categorial dos efeitos da formação nas competências emocionais dos professores

CATEGORIAS				
1º Nível Categorical	2º Nível Categorical	3º Nível Categorical	4º NÍVEL CATEGORIAL	Nº U.D.
COMPETÊNCIAS EMOCIONAIS	1. CONSCIÊNCIA EMOCIONAL (161 U.D.)	1.1 Autoconsciência (100 u.d.)	1.1.1 Percepção dos sinais do corpo em si e nos outros	27
			1.1.2 Autorreflexão	22
			1.1.3 Melhor conhecimento de si	19
			1.1.4 Autoconhecimento na área da Fisiologia das emoções	15
			1.1.5 Autoconsciência de emoções	14
			1.1.6 Autoconsciência de comportamentos	3
		1.2 Autoconsciência na profissão (61 u.d.)	1.2.1 Reflexão na forma de agir como professor	15
			1.2.2 Vontade de alfabetizar emocionalmente os alunos	14
			1.2.3 Professor como modelo – Consciência do perfil de educador e da imagem de replicação	11
			1.2.4 Atenção às reações emocionais dos alunos	10
			1.2.5 Mais formação para os docentes	5
			1.2.6 Bem-estar e contágio emocional	4
			1.2.7 A caminhar para a perfectabilidade	2
	2. REGULAÇÃO EMOCIONAL (51 u.d.)	2.1 Gerir os meus comportamentos e atitudes		43
		2.2 Capacitar para a reflexão conjunta como efeito terapêutico		8
	3.COMPETÊNCIA SOCIAL (49 u.d.)	3.1 Comunicação e partilha		21
		3.2 Assertividade		14
		3.3 Resolução de conflitos		6
		3.4 Coesão do Grupo		5
		3.5 Escuta ativa		3
	4.AUTONOMIA EMOCIONAL (31 u.d.)	4.1 Atitude positiva		10
		4.2 Automotivação		10
		4.3 Querer aprender mais		8
		4.4 Autoestima e valorização própria		3
	5.COMPETÊNCIAS PARA A VIDA E BEM ESTAR (13 u.d.)	5.1 Encontrar o bem-estar		6
		5.2 Melhorar a vida ao outro/ Altruísmo		5
		5.3 Tirar tempo para si		2

Assim, assiste-se a que a competência emocional que os formandos mais destacaram nos seus textos reflexivos sobre o curso de formação foi: a consciência emocional, com 161 unidades discursivas. A regulação emocional com 51 unidades discursivas e a competência social, com 49 unidades discursivas foram a segunda e a terceira categoria com valores muito semelhantes. As competências emocionais que tiveram menos unidades discursivas foram a autonomia emocional, com 31 unidades discursivas e as competências para a vida e para o bem-estar, com 14 unidades discursivas.

## 1. CONSCIÊNCIA EMOCIONAL

Passaremos agora a apresentar como foram divididos para o terceiro e quarto nível categorial da primeira competência – consciência emocional.

Quadro 9 - Apresentação esquemática da árvore categorial dos efeitos da formação na consciência emocional

2º Nível Categorial	3º Nível Categorial	4º NÍVEL CATEGORIAL	Nº U.D.
1.CONSCIÊNCIA EMOCIONAL (161 u.d.)	1.1 Autoconsciência (100 u.d.)	1.1.1 Perceção dos sinais do corpo em si e nos outros	27
		1.1.2 Autorreflexão	22
		1.1.3 Melhor conhecimento e si	19
		1.1.4 Autoconhecimento na área da Fisiologia das emoções	15
		1.1.5 Autoconsciência de emoções	14
		1.1.6 Autoconsciência de comportamentos	3
	1.2 Autoconsciência na profissão (61 u.d.)	1.2.1 Reflexão na forma de agir como professor	15
		1.2.2 Vontade de alfabetizar emocionalmente os alunos	14
		1.2.3 Professor como modelo – Consciência do perfil de educador e da imagem de replicação	11
		1.2.4 Atenção às reações emocionais dos alunos	10
		1.2.5 Mais formação para os docentes	5
		1.2.6 Bem-estar e contágio emocional	4
		1.2.7 A caminhar para a perfectibilidade	2



Como se pode observar no quadro 9, a partir da consciência emocional, emergiram duas subcategorias: a Autoconsciência (100 u.d.) e a Autoconsciência na profissão (61 u.d). Dentro da área da autoconsciência foi criado um quarto nível categorial com seis categorias diferentes, a que foram dados as seguintes designações: Percepção dos sinais do corpo em si e nos outros, Autorreflexão, Melhor conhecimento e si, Autoconhecimento na área da Fisiologia das emoções, Autoconsciência de emoções e Autoconsciência de comportamentos. Desta forma serão retirados da árvore categorial algumas unidades discursivas para justificar e compreender as designações das categorias.

## **1.1 Autoconsciência**

### **1.1.1 Percepção dos sinais do corpo em si e nos outros**

Nesta categoria os formandos afirmam a autoconsciência para a percepção dos sinais emitidos pelo corpo que, quando assumem que os *“... assuntos abordados permitiram despertar em mim a tomada de consciência para os sinais que todos nós emitimos, para as reacções que temos para a forma como agimos. A percepção do eu, da maneira como funcionamos no dia-a-dia, poderá levar à compreensão de reacções que por vezes outros têm em relação a nós e que consideramos estranhas.”* (FF, C); ou mesmo que esta capacidade aumenta, porque leva à melhor compreensão de si e dos outros *“Fiquei mais consciente de como as Emoções nos influenciam e como reconhecer os seus sinais em mim e nos outros.”* (FS, A).

Referem o aumento da capacidade de avaliar emoções em si e nos outros, bem como identificar reacções fisiológicas *“... aumentou a minha capacidade de avaliar as minhas próprias emoções e as emoções dos outros...”* (AC, A); *“Melhorou a minha capacidade de avaliar as emoções nos outros, a estar atenta às suas expressões faciais e corporais, a identificar algumas reacções fisiológicas em mim...”* (PS, B)

Também é reconhecida a interpretação errada de sinais e expressões corporais nos outros e a vontade em modificar esse aspecto *“Nem sempre prestava atenção ao que os outros demonstravam estar a sentir, e muitas vezes interpretava mal alguns dos sinais ou expressões e dessa forma reagia de forma incorrecta. Hoje em dia penso que começo a modificar um pouco nesse aspecto...”* (MM, A)

A formação permitiu que se apercebessem que, quando as emoções são sentidas em si ou nos outros, as reações fisiológicas poderão ser visíveis ou invisíveis *“Esta formação (...) permitiu uma consciencialização de que efectivamente não estamos sozinhos e todos temos dentro de nós, emoções, sentimentos e que esses nem sempre são visíveis...”* (MC, A)

Também foi referida a mais-valia da empatia, ou seja do facto de se perceber o outro *“Percebendo como ele está, assim tentamos compreender o porquê da pessoa se comportar de determinada maneira. Assim podemos entender o seu ponto de vista e colocar-se no seu lugar, isto é a base da empatia.”* (LC, B)

Ao se conseguir interpretar corretamente a linguagem verbal e corporal do outro é mais fácil adaptar o comportamento ao outro e, desta forma, ser oportuno, evitar equívocos e prevenir conflitos *“... o estar atento aos sinais emitidos por outros que nos rodeiam, a maneira como falam, agem, comunicação verbal e não verbal, pode conduzir a uma maior interacção com os mesmos e a uma diminuição drástica de possíveis conflitos que por vezes ocorrem pelo simples facto de existir problemas de comunicação ou muitas vezes com a situação emocional em que cada um se encontra.”* (FF, C) *“...uma das primeiras tomadas de consciência relevantes desta formação foi o conceito de estado de ânimo. Perceber como é um estado habitual de cada um é uma ferramenta importante para evitar equívocos e permite-nos aperceber de quais as “áreas de conforto” de cada um.”* (SS, C)

### **1.1.2 Autorreflexão**

A autorreflexão reuniu um total de 22 unidades discursivas, onde constam variados aspetos, todos eles relacionados com os momentos de reflexão criados em diferentes temáticas.

Levou à reflexão *“...a acção de formação permitiu uma reflexão pessoal, através da aprendizagem e interiorização de conceitos, que foi enriquecida pela partilha de experiência do grupo, constituindo um manancial de possibilidades para implementar futuramente em sala de aula.”* (SS, C); *“...ajudar-nos a reflectir sobre aquilo que nos é demasiado próximo e que, por isso, nem sempre é suficiente e eficazmente reflectido por*

nós.” (RR, C)

E no campo da autoreflexão foram mencionadas práticas de rotina que levam à melhor compreensão de si, como é o caso da escrita, como ferramenta catártica *“Voltei alguns dos meus momentos de introspecção para a análise das emoções que surgem durante o dia e decidi regressar a uma prática que deixei há algum tempo: a escrita.”* (PM, A) bem como a autorreflexão relativa a assuntos diferentes.

No que diz respeito aos juízos de valor errados em relação aos outros *“...ajudou me a crescer enquanto ser humana, a ver o meu lado mas acima de tudo a ver o lado do outro, a perceber que não é só o outro que faz juízos de valor errados eu também os faço.”* (MM, A) à consciência de que pelo facto de “mascararmos” o estado emocional interno, a relação com os outros, é muitas vezes dificultada, ocorrendo os mal-entendidos *“Nesta ação de formação a teoria passou, por vezes, à prática, e embora essa abordagem tenha sido feita de forma ligeira, a verdade é que gerou reflexão. Na verdade, apercebi-me que a gestão das emoções que fazemos é muitas vezes economicista e defensiva: uma tentativa extrema de regulação emocional. Manipulamos a expressão externa para mascarar o estado emocional interno, e assim dificultamos o entendimento que os outros têm de nós e facilitamos a ocorrência de mal-entendidos; deturpamos o processo de socialização.”* (PP, B) como exemplo se não se mostra ao outro que estamos magoados com a sua atitude, ele nunca irá saber e continuará a agir da mesma forma.

A autorreflexão acerca dos comportamentos que se tem com os outros e da forma como podem ser melhorados *“...dou comigo a reflectir sobre, uma ou outra atitude que tomo ou que outros tomam para comigo. E também confesso que olho com outros “olhos” para certas reacções minhas face ao que me acontece nas relações que estabeleço com os meus familiares mais próximos e amigos. (...) O que posso eu fazer para melhorar ou alterar o que está menos bem? É bom questionar e reflectir para poder alterar e/ou corrigir sempre que possível - Benefícios da cognição.”* (TF, B), bem como a reflexão sobre os mal-entendidos que são criados porque se age sem pensar *“...por vezes, agimos antes de pensar e no momento, sem reflectirmos. Isto cria mal entendidos e conduz-nos a situações menos agradáveis com os outros. Ao nos apercebermos destas*

*questões, acabamos por tentar modificar o nosso comportamento e as respostas ao meio que nos rodeia.” (LM, C)*

### **1.1.3. Melhor conhecimento de si**

Esta categoria conta com 19 unidades discursivas que passam pelo melhor conhecimento de si próprio no confronto com os colegas de formação *“... cada um de nós teve um maior conhecimento de si próprio quando se confrontou com os seus colegas...” (FO, A); “Nem sempre oiço o que os outros pensam de mim e quando o faço acho fantástico pois raramente corresponde ao que penso de mim mesma.” (TB, B)*

Também é referida a redescoberta de capacidades desconhecidas *“... dei comigo a (re)descobrir-me, a revelar-me algo que eu próprio desconhecia...” (MG, B)* identificadas dificuldades em expressar emoções *“... consegui identificar alguns dos bloqueios que tinha, na partilha das minhas emoções para com os que estão mais próximo.” (RA, C); “... apercebi-me que não é fácil para mim expressar as minhas emoções...” (MM, A)*, identificadas dificuldades em fazer/ receber elogios *“Tive dificuldade em fazer elogios e receber elogios, chegando mesmo a ficar envergonhada. É interessante ter tido dificuldade em fazer elogios aos meus colegas, quando consigo fazê-los aos alunos e ao meu filho. Pensando sobre isto (mesmo agora) também não consigo fazer elogios ao meu marido, nem ao meu pai, por exemplo. É para pensar sobre e para mudar...” (CO, C)*

A referência da ilusão do total autoconhecimento, até se ter consciência das áreas cega e desconhecida da matriz de Joahari, bem como da mais-valia do confronto com os outros para um melhor conhecimento pessoal que facilita a relação com os outros *“... a dimensão para a qual esta formação mais contribuiu foi a intrapessoal. Temos, por vezes, a consciência que nos conhecemos mas não conseguimos verbalizar esse conhecimento. Não são as palavras que nos faltam, é o conhecimento do eu que é vago (as áreas cega e desconhecida da matriz de Johari). Eu tinha essa mesma ilusão de total autoconhecimento; mas ao ser confrontado com os meus próprios juízos de valor acerca de outros (nas dinâmicas de grupo, por exemplo) fui forçado a aplicar estas novas aptidões analíticas em mim. Reconhecer as emoções, saber da sua orgânica, da sua*

*diferenciação, da sua exteriorização física e em termos de comportamento permitiu que reconhecesse essas emoções em mim mesmo; se não o fizesse, nunca poderia partir para o conhecimento emocional dos outros ou para a aplicação destes conhecimentos a nível profissional.” (PP, B)*

Só quando há conhecimento de si é possível encontrar/potencializar as próprias capacidades. *“... a consciencialização é o primeiro passo para a potenciação de capacidades que julgamos não ter ou que estão apenas à espera de alguma iniciativa!” (RR, C)*

#### **1.1.4 Autoconhecimento na área Fisiologia das emoções**

Esta categoria agrega 15 unidades discursivas que mencionam conhecimentos sobre a fisiologia das emoções. O facto de terem ganho o conhecimento de onde se processam primeiramente as emoções, sistema límbico *“...a Fisiologia das Emoções (...) ajuda a compreender a emoção desde a sua origem, no nosso mais profundo e primitivo âmago.” (PM, A); “... olho agora, de maneira diferente para o meu sistema límbico, berço das muitas emoções que me assolam em vários momentos do dia. As emoções que me movem (MOVERE) que “mexem” comigo surgem-me, assim, sob outra luz.” (PM, A) e como isso ajuda a percebermos a forma como, por vezes, não conseguimos dominar o comportamento.*

Interpretar os sinais do corpo ajuda a refletir sobre o que faz sentir bem ou mal, para desta forma, adaptarmos o nosso comportamento *“... Num dos itens que falamos numa das secções – Fisiologia das Emoções, percebi que a função das emoções é ajudar nos aprender a geri-las melhor, é preparar nos para a melhor resposta e essa emoção...” (MM, A)*

Ficou a vontade de começar a utilizar com mais frequência a estrutura cerebral do neo-cortex, relacionada com as atitudes tomadas de forma consciente. *“Tentar ouvir o corpo e tentar ler as respostas fisiológicas, somáticas do que se passa emocionalmente no meu dia. Estou também a depositar mais confiança no meu lóbulo pré-frontal como grande aliado nesta tarefa educativa de substituição das respostas de comportamento límbico por atitudes neocorticais.” (PM, A), por forma a ser tidas*

atitudes mais ponderadas diante das pessoas com quem se trabalha no dia-a-dia. “... aprender a conhecer e reconhecer as emoções por forma a conseguirmos utilizar com mais frequência o “neo-cortex” e desta feita sermos adultos mais ponderados nas atitudes a tomar perante desafios com que nos deparamos diariamente ( alunos, pais, auxiliares, colegas, etc).” (IS, A)

#### **1.1.5 Autoconsciência de emoções**

Esta categoria reúne 14 unidades discursivas que referem a importância de conseguir interpretar corretamente o que sentimos e o que os outros sentem *“Esta formação (...) permitiu (...) ter a consciência do que sentimos e porquê. Ter a consciência de que o Outro também sente e pode até ter outros sentires (que não os nossos) possibilita e facilita as nossas relações interpessoais, sobretudo a quem lida com crianças, jovens, famílias – com um contexto educativo.”* (MC, A); e da consciência de que por vezes não se pára para pensar sobre os porquês dos acontecimentos *“nunca tinha parado para pensar porque reagia de determinada forma quando acontecia determinada coisa, como me sentia fisicamente, perante determinada emoção ou sentimento e muito menos tinha pensado que essas emoções podiam e deviam ser geridas consoante a situação e o contexto em causa. (...) é importante termos a percepção e o discernimento de como nós estamos.”* (LC, B)

É referida a consciência de como o comportamento é afetado pelas emoções/sentimentos sentidos. *“Ao conhecermos as nossas próprias emoções e os nossos sentimentos, mais facilmente percebemos como o que estamos a sentir pode afectar tudo que se possamos realizar ou fazer.”* (MTP, B) e de como é mais fácil ser-se racional/consciente quando identificamos previamente o que estamos a sentir *“Ao conhecermos as nossas emoções, mais facilmente percebemos como aquilo que sentimos pode afectar o que fazemos; identificando as emoções podemos nos distanciar delas e assim ter uma melhor consciência do que sentimos.”* (PS, B)

Afirmou-se que as emoções de polaridade negativa não devem ser ignoradas, mas sim compreendidas, para serem postas em prática ações que melhorem o estado de corpo. *“percebi que também não devemos ignorar as emoções mais negativas;*

*devemos é saber interpretá-las, usá-las e canalizá-las de forma apropriada assim como adaptá-las consoante as situações.”* (CC, B), por esse mesmo facto se afirma que as emoções são naturais. Não há emoções negativas, todas elas servem para avisar o corpo que a alguma coisa está “a correr mal”, e assim agir sobre isso.

Por fim, também há a consciência de que se soubermos identificar emoções teremos melhores relações interpessoais *“saber identificar as emoções / sentimentos ou estados de ânimo nos outros melhora as relações interpessoais porque nos ajuda a compreendê-los melhor e mais facilmente se estabelecem relações de empatia.”* (MJP, B)

#### **1.1.6 Autoconsciência de comportamentos**

Existem três unidades discursivas que referem aspetos sobre a autoconsciência de comportamento, nomeadamente os que podem magoar os outros sem intenção de o fazer. *“... muitas vezes só nos apercebemos que algo não está bem quando os outros nos ajudam a ver e foi importante perceber alguns comportamentos que, muitas vezes de forma inconsciente, temos para com muitos dos que nos rodeiam, não só no local de trabalho como nas relações do dia-a-dia. Muitas vezes “magoamos” sem nos darmos conta que o fizemos.”* (IS, A)

### **1.2 Autoconsciência na profissão**

A Autoconsciência na profissão, que reuniu 61 unidades discursivas, que foram subdivididas em sete categorias diferentes, a que foram dadas as seguintes designações: Reflexão na forma de agir como professor, Vontade de alfabetizar emocionalmente os alunos, Professor como modelo – Consciência do perfil de educador e da imagem de replicação, Atenção às reações emocionais dos alunos, Mais formação para os docentes, Bem-estar e contágio emocional e A caminhar para a perfectibilidade.

#### **1.2.1 Reflexão na forma de agir como professor**

Esta categoria reúne 15 unidades discursivas que se relacionam com a reflexão sobre a forma de agir como professor.

Há referência quanto à forma mais consciente de lidar com os alunos *“Actualmente, na minha actividade docente, quando um aluno ultrapassa o limite do aceitável e surge a emoção da impaciência como um “tsunami”, antes de me dirigir ao discente, dirijo-me ao neocortex para me dar uma resposta mais de acordo com o grau de evolução Sapiens Sapiens. Não funciona sempre, mas estou a treinar as minhas capacidades de autocontrolo e a tentar corrigir os erros de pensamento. Noto porém que estou mais consciente do que acontece dentro de mim.”* (PM, A).

Também é mencionada a reflexão sobre a mais-valia de trabalhar em conjunto com os colegas, sendo referida diversas vezes a etapa de maturidade mais evoluída defendida por Covey – Interdependência. *“Sempre foi mais virada para mim, mais virada para uma vitória particular, em conseguir atingir os meus objectivos, mas ao longo das secções foi percebendo que nem sempre devo seguir esse caminho, que muitas vezes fazer algo em conjunto nos realiza muito mais.”* (MM, A); *“As etapas de maturidade de Covey foi um outro tópico muito estimulante já que na nossa profissão existe muito o “mau hábito” de se trabalhar de uma forma quase solitária e penso que todos percebemos que a interdependência, isto é, o trabalhar em rede, permite-nos obter melhores resultados.”* (FV, C)

Existe uma maior consciência sobre o estágio de desenvolvimento dos alunos que faz com que aumente a compreensão para alguns fatores que acontecem todos os dias em sala de aula *“... o entendimento das emoções dos alunos e do modo mais imaturo como lidam com elas foi importante para ajustar a minha prática docente e tornar-me mais apto para lidar com os problemas de regulação emocional que exibem, reconhecendo que o crescimento individual dos alunos ainda está numa fase de “luta” pela independência, pela afirmação do “eu”, e que o nosso papel é potenciar esse crescimento e promover situações e dinâmicas de aula que permitam esse crescimento.”* (PP, B)

Fez pensar no comportamento diário, e por vezes, inconsciente, como se tratam os alunos e na vontade de alterar atitudes *“... há tantos factores que não conseguimos controlar e tantos dias em que a assertividade é simplesmente uma impossibilidade... e porquê que eu passei o dia a gritar? A deixar que aquele individuo me desse cabo dos nervos? A resmungar com tudo e todos? Com tanta impaciência? Quando sei que chego*



*a casa revoltada comigo mesma, com sensação de ter falhado... e reflicto durante uma hora, um ou dois dias, o necessário até atingir calma interior. Nesta formação obtive informação fundamental que me ajuda nestes momentos de reflexão e que me permite posteriormente ter uma resposta/reacção diferente. “(TB, B) a manifesta vontade de ter um comportamento mais assertivo “Vejo-me, agora, nas minhas aulas a (...) ser mais assertivo.” (FF, A)*

É referida a vontade em atualizar métodos de ensino-aprendizagem, por forma a dar mais prazer aos alunos e, desta forma proporcionar uma aprendizagem insight, ou seja uma aprendizagem significativa “... em sala de aula é fundamental aliar à necessidade de aprender, a frequência, com o prazer de estar na aula para que possamos obter dos alunos o máximo de trabalho com o mínimo de energia, isto é, que eles atinjam os objectivos previstos.” (SB, C)

É enfatizada a forma como os métodos são vividos pelo professor “Em conclusão, esta acção de formação demonstrou em toda a plenitude que o formador / professor não tem que decorar e “debitar” os métodos e técnicas pedagógicas... o formador ou professor deve “viver os métodos”!” (SM, C) e é também feita uma reflexão sob a forma de perguntas “Como fazer da aprendizagem um processo que reúna necessidade, frequência e prazer? Como criar actividades que façam esquecer a passagem do tempo? Como auxiliar os alunos a definir objectivos pertinentes e alcançáveis?” (SS, C)

São ainda levantadas algumas questões que tem a ver com o modelo de professor que se adota ser “Houve uma linha que uniu todos os conteúdos, desde o perceber aquelas palavras que me foram ditas em miúda ou aquele castigo que me revoltou até ao verdadeiramente pensar, afinal que tipo de professora sou eu? Quais são os meus objectivos nesta profissão que escolhi e em que ponto desta jornada é me encontro?” (TB, B)

### **1.2.2 Vontade de alfabetizar emocionalmente os alunos**

Esta categoria conta com 14 unidades discursivas que demonstram a vontade em desenvolver a áreas da alfabetização emocional na sala de aula. “Estou mais desperta para a necessidade de uma alfabetização emocional e estou a procurar implementar, na

*medida do possível, actividades que desenvolvam competências emocionais e sociais nos alunos.” (PM, A); “... esta Acção de Formação foi muito pertinente dado que me possibilitou uma consciência efectiva de que o desempenho escolar dos nossos alunos e o seu desempenho futuro na sociedade passa claramente por nós formadores. Há que transmitir conhecimentos, mas também preparar os discentes para as emoções e o controlo destas.” (CS, B) e na pertinência que essa área tem para toda a vida “Quantas coisas aprendemos na escola que não terão mais serventia pela vida fora? Quantas pessoas utilizam regularmente as noções aprendidas em álgebra para resolver uma equação de duas incógnitas? Quantas pessoas devem enfrentar as suas próprias emoções e dos outros? No primeiro caso, uma minoria, no segundo, a totalidade. É portanto fundamental compreender o que são as emoções.” (OB, B)*

### **1.2.3 Professor como modelo – Consciência do perfil de educador e da imagem de replicação**

Esta categoria agrega 11 unidades discursivas e reflete pensamentos sobre o professor ser um modelo para o aluno, *“Somos modelos que também ensinamos pelas atitudes que temos e pelas nossas estratégias de regulação emocional.” (PM, A)* que tanto pode ser um modelo positivo como negativo *“Enquanto profissional, tudo o que nós transparecemos nos outros, serve quase como réplica, modelo, e nos nossos alunos esse modelo poderá ser positivo e negativo. Ao tomarmos consciência das nossas emoções, conseguiremos transmitir melhores sensações e energias positivas para benefício de todos e de um maior desenvolvimento de nós próprios e dos nossos alunos.” (LM, C)*, e que o comportamento do professor pode deixar marcas no aluno (positivas ou negativas) para toda a vida *“... fazendo-me refletir sobre o perfil ideal (...) Tenho sempre presente a consciência da imagem de replicação, bem como das influências mais ou menos marcantes que daí poderão advir.” (EA, C)*

O facto de viverem a experiência de recordar os professores marcantes (pela positiva ou pela negativa) provocou a reflexão sobre o tipo de professor que cada um é ou que quer ser. *“... foi muito agradável regressar ao meu passado e refletir sobre o mesmo e sobre a influência dos meus educadores em mim enquanto pessoa e profissional.” (CO, C); “A dinâmica de grupo (...) permitiu-me reflectir acerca do professor*

*que sou e do que quero ser.” (FV, C)*

Foi ainda mencionado algumas das características pessoais que o professor deve ter *“... o professor actual deverá ter em conta: o seu autoconhecimento (conhecimento e compreensão das próprias emoções), a competência empática (capacidade de nos pormos no lugar de outras pessoas) e a capacidade de gestão equilibrada das emoções de forma a melhorar a qualidade de vida.” (OB, B)*

#### **1.2.4 Atenção às reações emocionais dos alunos**

Esta categoria agrega 10 unidades discursivas e retrata que os professores ficaram mais atentos às reações emocionais dos alunos *“Vejo-me, agora, nas minhas aulas (...) estar mais atento às emoções dos meus alunos.” (FF, A); “Conseguí uma melhor interpretação para análise e classificação (...) das reacções dos alunos.” (AF, A); “... tentarei estar ainda mais atenta às reacções dos meus alunos bem como às minhas” (CC, A) e, desta forma, serem capazes de antever situações “... acredito que me tornarei num professor, com a capacidade de estar mais atento aos meus alunos e capaz de antever situações onde terei de agir e aplicar as teorias aqui aprendidas nomeadamente no que concerne à gestão das emoções e relacionamentos entre os alunos e os seus pares.” (FV, C).*

Também é referido que o professor deve mostrar interesse em compreender e motivar os alunos *“Muitas vezes o professor é direccionado a só dar respostas intelectuais, sem demonstrar preocupação em entender o aluno e as suas necessidades individuais. O aluno, por sua vez, quando é tratado apenas como “mais um” adopta atitudes individualistas e comportamentos não-cooperativos. A solução para mudar este quadro é conhecer a história do aluno, saber como incentivá-lo e motivá-lo. (LC, B)*

#### **1.2.5 Mais formação para os docentes**

Foi referida em 5 unidades discursivas a vontade e a necessidade dos professores terem mais formação na área da gestão das emoções, pelo facto de viverem a gestão de emoções muito intensas ao longo do dia *“O professor lida com uma carga elevada de emoções/sentimentos por parte de todos aqueles com quem lida/trabalha. Daí que por*

vezes lhe seja difícil gerir todas estas emoções, umas vezes tão diferenciadas e conflituosas. A quantidade de emoções intensas que o professor tem de gerir durante o seu dia de trabalho obriga a que seja melhor preparado.” (CP, B)

É mencionada a importância na formação em gestão de emoções, principalmente quando o docente está no início da sua carreira “Recomendaria estas acções a qualquer pessoa, principalmente a um professor em início de carreira, é este tipo de acções de formação que também ajudam a melhorar o ensino. É uma pena eu já estar no fim da carreira, mas nunca é tarde para aprender. Tive professores que me marcaram enquanto aluno, e ainda hoje utilizo expressões e conselhos desses professores. Estas duas acções têm vindo a mudar a minha maneira de pensar e estar, no entanto não é fácil e leva o seu tempo.” (AV, A)

#### **1.2.6 Bem-estar e contágio emocional**

Nesta categoria existe 4 unidades discursivas que mencionam o facto que como conseguimos contagiar os outros quando nos sentimos bem emocionalmente “*É necessário sentirmo-nos bem emocionalmente para que os sentimentos positivos sejam transportados para os que estão à nossa volta, principalmente os nossos alunos (dentro e fora de sala de aula). Eles conseguem perceber muito bem o nosso estado de espírito.*” (HF, B) e sobre o facto de haver docentes que afirmam que só quando conseguem estar bem consigo próprias, conseguem estar bem com os outros *Só estando bem comigo própria é que sou capaz de estar bem com os que me rodeiam (familiares/marido/filho) e com aqueles com quem trabalho (alunos/ colegas/ auxiliares/ encarregados de educação/ comunidade educativa).* (CP, B)

#### **1.2.7 A caminhar para a perfectibilidade**

Esta categoria agrega duas unidades discursivas que referem a vontade de evoluir na maneira de estar, nos comportamentos “... *esta agradável envolvência formativa que atrás fiz referência, me levou a pensar no meu real auto-conhecimento e em que importantes aspectos interiores e comportamentais posso evoluir.*” (NB, B) nos relacionamentos “... *a formadora trouxe-nos a oportunidade de compreender que as*

*nossas capacidades não têm, de facto, limites, na possibilidade de perspectivar o quanto podemos melhorar a nossa relação com os nossos alunos, com os nossos colegas, enfim, com todos aqueles que vamos descobrindo no dia-a-dia.” (RR, C)*

## 2. REGULAÇÃO EMOCIONAL

A segunda competência emocional a ser referida, com 51 unidades discursivas tem a ver com a capacidade de regular as emoções, ou gerir as emoções. Nesta competência emergiram duas subcategorias: gerir os meus comportamentos e atitudes e capacitar para a reflexão como efeito terapêutico, como pode ser visto no quadro 10.

Quadro 10 - Apresentação esquemática da árvore categorial dos efeitos da formação na regulação emocional

CATEGORIAS		
2º Nível Categorical	3º NÍVEL CATEGORIAL	Nº U.D.
REGULAÇÃO EMOCIONAL (51 U.D.)	2.1 Gerir os meus comportamentos e atitudes	43
	2.2 Capacitar para a reflexão conjunta como efeito terapêutico	8

### 2.1 Gerir os meus comportamentos e atitudes

Esta categoria conta com 43 unidades discursivas, todas elas relacionadas com a capacidade de gerir melhor comportamentos e atitudes.

Através de uma maior consciência pessoal sobre o tipo de comportamento que era tido agora a forma de pensar passou a ser mais assertiva e menos emotiva *“aprendi a ter uma maior consciência sobre determinadas situações que anteriormente me faziam agir quase sem reflectir e que hoje deparo-me com as mesmas situações pensando como hei-de agir sendo o mais assertiva possível e não tão emotiva nem tão passiva.” (ER, A).*

Com a empatia desenvolvida afirmam ser mais fácil identificar emoções de polaridade negativa e adaptarem comportamentos, ou mesmo evitar cometer os mesmos erros que ferem o outro *“ao percebermos numa expressão facial (tristeza, medo, angústia, desprezo.....) que um nosso comentário feriu a sensibilidade de uma pessoa, devemos evitar repeti-lo no futuro.” (JC, A)*

Há uma maior preocupação no domínio da impulsividade e no reajustamento do comportamento predominantemente emocional *“tenho procurado ser mais ponderada e menos impulsiva.”* (PM, A) *“... esta ação teve um impacto significativo sobre as minhas vivências, porque sou uma pessoa impulsiva, com as emoções à flor da pele. Paradoxalmente, esta minha personalidade não me tem trazido muitos dissabores, mas reconhecer as emoções nos outros ajudou-me a lidar com as minhas próprias emoções, e tenho dado por mim a tentar ter uma resposta menos emocional e menos imediata e melhorar os processos comunicacionais e produtivos; tudo isto, obviamente, sem suprimir a expressão das emoções...”* (MSM, B); *“... permitiu-me (...) um reajustamento de comportamento a situações de cariz predominantemente emocional.”* (PP, B), exercitar a empatia por forma a prevenir conflitos *“Tenho tentado exercitar a empatia, procurando gerir emoções e prevenir conflitos...”* (PM, A) e ser mais tolerante e relação aos erros dos outros *“reflectir acerca de um conjunto de práticas e atitudes permitiu-me perceber que, às vezes, mesmo mantendo o meu nível de exigência, posso colocar um pouco menos de stress em cima dos outros e ser um pouco mais tolerante em relação aos erros dos outros como eles são em relação aos meus.”* (RR, C)

Há afirmações que referem a identificação de erros de pensamento e consequentemente a trocar pensamentos negativos que levavam a emoções de polaridade negativa, para pensamentos positivos que levam a emoções de polaridade positiva *“sempre que um “companheiro de estrada” faz uma manobra considerada menos amigável, em vez de gritar ou pensar “Tiraste a carta na farinha Amparo, seu...!!”, inspiro e dou tempo ao lóbulo frontal de actuar.(...) que me faz dizer: “Coitado, talvez ele estivesse com pressa ou tenha tido um dia desagradável” (...) Há que corrigir antigos erros de pensamento...”* (PM, A) e, desta forma, poder regular a interação social e a tomada de decisões *“Ao percebermos melhor as nossas emoções através do auto-conhecimento, podemos transformar emoções negativas em emoções positivas. Assim, criaremos “poder” ao nos “auto-controlar-mos e podermos agir em conformidade, pois regulámos a nossa interacção social e tomámos decisões.”* (CC, B)

Afirmam ter ficado mais atentos às reações dos outros para melhorar o processo de comunicação *“Agora, dou por mim a avaliar as expressões faciais das pessoas com quem converso, trabalho e convivo, tentando perceber se têm algo para me dizer, se*

*estão tristes, contentes ... “ (MAS, B)*

Referem ter adquirido ferramentas que ajudarão na resolução de problemas no trabalho na vida pessoal *“Consolidei algumas das teorias que tinha, adquiri ferramentas que reconheço não serem fáceis de utilizar de imediato, mas com a prática e o aperfeiçoamento serão uma grande ajuda na resolução de muitos problemas no meu trabalho e na minha vida pessoal (Alegria).” (AV, A),* que sendo utilizadas com frequência ajudarão o cérebro a não agir tão impulsivamente *“Somos animais, e como animais, somos “domesticáveis”, logo devemos domesticarmo-nos em relação às nossas emoções. Devemos treinar para não sermos dominados, quanto mais nos treinarmos, melhor nos saímos em determinadas situações.” (AG, A)*

Ensinar o cérebro que perante o mesmo problema poder-se-á ter pensamentos e emoções diferentes *“Na temática sobre a regulação emocional, com a ajuda da formadora, percebi que realmente não é fácil conseguirmos dominar as nossas emoções e sentimentos, mas que tal domínio implica treino e conhecimento, como tudo o resto. É necessário treinar os pensamentos/resposta face a emoções, considerando que existem sempre várias respostas possíveis, assim como várias emoções possíveis perante a mesma situação.” (CO, C)*

Após as aprendizagens feitas é referido que houve modificação de comportamentos, na adaptação ao sentimento do outro *“Quando alguém fala comigo e me mostra o que pensa ou sente através da expressão não-verbal das suas emoções, eu consigo lidar mais eficazmente com essa pessoa, adequando o meu comportamento ao seu estado de espírito.” (LM, C)* junto à família *“Aprendi a identificar e a reconhecer as emoções em mim e nos outros e a saber como lidar com elas. Foi muito interessante o facto de que ao longo da acção terem acontecido situações que me puseram à prova na minha vida familiar. Quando dei por mim, inconscientemente, estava a pôr em prática o que já tinha aprendido.” (CP, B)* nas reações após ter passado por um acidente de viação *“... a minha mulher teve um acidente de viação, o que, seria uma situação que me tornaria mais nervoso e instável emocionalmente. No entanto, quando cheguei ao local do acidente, deparei-me a pensar em como deveria reagir perante aquela situação, o que me levou a acalmar as várias pessoas envolvidas e a verificar o estado de um dos acidentes. Parece que estou a fazer melhorias...” (RA, C)* e no ambiente vivido entre

colegas de escola “... os impactos desta formação, começaram já a fazer-se sentir no nosso dia-a-dia, na escola, uma vez que a consciencialização para os vários aspectos relacionados com a inteligência emocional e a gestão das emoções faz com que tanto eu como os colegas que participaram a formação, estejamos mais atentos a certas situações e não hesitemos em chamar a atenção para qualquer aspecto, procurando mesmo brincar com isso, o que ajuda a serenar qualquer tensão que possa surgir.” (RR, C)

## **2.2 Capacitar para a reflexão como efeito terapêutico**

Esta categoria tem 8 unidades discursivas que referem o valor terapêutico da ação de formação na vida dos formandos.

Alguns referem-se à ação como a “quase terapia de grupo” “... durante cerca de um mês, os fins de terças e quintas-feiras passassem a ser encarados, não como mais uma quase-obrigação profissional, mas sim antes como uma quase-terapia de grupo, em que, entre pares e devidamente orientados, lá nos fomos aventurando no campo da “emoção”.” (MG, B)

Afirmam ter sido uma experiência enriquecedora na partilha de experiências e que proporcionou aperceberem-se que os outros também sofrem das mesmas dificuldades “... foi enriquecedor a partilha de experiências e que os outros também têm dificuldades em lidar com certas situações” (AM, A)

Para alguns essas partilhas ou exteriorização teve um valor terapêutico “... levaram-me a uma consciencialização de uma dimensão íntima nos outros e em mim próprio, que em certas etapas foi exteriorizada e que teve valor terapêutico.” (PP, B)

A ação passou a ser motivo de conversa diária no dia-a-dia profissional e nas alterações que sentiam na capacidade de gerir emoções “A acção de formação teve um impacto extraordinário (...) na vida pessoal de cada um dos formandos e no seu dia-a-dia profissional. No espaço temporal em que se desenrolou a formação, aos formandos era tema constante de conversa o que se ia passando em cada sessão e as pequenas alterações que cada um assistia na gestão das suas emoções.” (FF, A)



### 3. COMPETÊNCIA SOCIAL

A terceira competência emocional a ser referida, com 49 unidades discursivas tem a ver com a competência social. Esta competência foi dividida em cinco subcategorias: Comunicação e partilha, Assertividade, Resolução de conflitos, Coesão do Grupo e Escuta ativa, como pode ser observado no quadro 11.

Quadro 11 - Apresentação esquemática da árvore categorial dos efeitos da formação na competência social

CATEGORIAS		
2º Nível Categorical	3º NÍVEL CATEGORIAL	Nº U.D.
3.COMPETÊNCIA SOCIAL (49 U.D.)	3.1 Comunicação e partilha	21
	3.2 Assertividade	14
	3.3 Resolução de conflitos	6
	3.4 Coesão do Grupo	5
	3.5 Escuta ativa	3

#### 3.1 Comunicação e partilha

Esta categoria agrega 21 unidades discursivas que estão relacionadas com os efeitos da formação na melhoria da capacidade de comunicação e partilha.

Os formandos afirmam ter estabelecido com os seus pares um bom relacionamento *“A dinâmica levada a cabo pela formadora permitiu-me o contacto com os mais diversos elementos, facto que foi muito positivo para mim, (...) permitiu-me estabelecer algumas relações e travar conhecimentos com alguns colegas, facto que seria quase impossível se me mantivesse no meu círculo de conhecimentos.”* (CC, A).

Referem que os debates e reflexões foram mais ricas, pelo facto de haver uma grande diversidade de experiências pessoais, sociais e profissionais, dado que no mesmo grupo existiam formandos de quatro níveis de ensino diferentes (pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo) *“... partilhámos muito uns com os outros. O facto do grupo conter professores de todos os ciclos do agrupamento favoreceu muito a troca de experiências e*

*saberes, tornando-se muito vantajoso para todos.” (ER, A) “... existiu uma grande interacção com os colegas dos vários grupos de formandos (Educadores, 1º, 2º e 3º ciclos) e um grande dinamismo da professora formadora. grupo bastante heterogéneo com experiências pessoais, sociais e profissionais muito diversificadas o que permitiu debates e reflexões muito ricas...” (I, A)*

Também foi referida que a metodologia utilizada pela formadora foi vantajosa para travar conhecimento com pessoas novas. *“A interacção criada (mudança de grupo em cada dia) nas aulas facilitou um melhor conhecimento entre todos os participantes (...) esta acção foi um grande contributo para a dinamização das relações interpessoais.” (FO, A)*

Ainda facilitou a partilha de emoções *“... consegui partilhar com mais facilidade as minhas emoções com os meus colegas” (RA, C)* e promoveu a aproximação dos professores dos diferentes níveis de ensino *“... esta formação foi muito importante para lidarmos com os nossos colegas, pois fortaleceu os laços e aproximou os professores dos diferentes níveis de ensino através da partilha de experiências comuns, ou seja, tornou-nos mais solidários enquanto profissionais.” (PP, B)*

### **3.2 Assertividade**

Esta categoria agrega 14 unidades discursivas relacionadas com o estilo de comunicação assertivo. Existem afirmações relacionadas com a mudança de postura da passividade para a assertividade e é declarada a capacidade de dizer não *“esta formação também veio ajudar-me a não ser tão passiva prejudicando-me muitas vezes para não magoar ninguém, hoje já me deparo conseguindo dizer não, justificando-me e sendo mais independente.” (ER, A)*

A assertividade passou a ser o estilo comunicativo eleito pelos formandos *“... tornei-me aspirante à assertividade. Mas confesso que não tem sido fácil. Na acção de formação este estilo comunicativo ganhou, para mim, contornos mais definidos...” (PM, A)* e ficou também a vontade de estimular a mesma assertividade nos outros. *“Agir e trabalhar com assertividade tem benefícios claros para nós e para os outros e foi importante para mim, verificar que apresento um comportamento predominantemente*

*assertivo mas, que acima de tudo posso estimular este comportamento, quer em mim, quer nos outros.” (AC, B)*

### **3.3 Resolução de conflitos**

Esta categoria tem 6 unidades discursivas. Referem a vantagem de reconhecer os aspetos positivos na outra parte, quando estamos perante um conflito de ideias *“Aprendi também que é salutar reconhecer os aspectos positivos da outra parte e trabalhar a partir das ideias dos outros reconhecendo assim o seu valor e em como evitar a exacerbação de divergências entre duas ou mais pessoas Aprendi como evitar e a lidar com “Exacerbação de divergências entre duas ou mais pessoas, com envolvimento emocional das partes.” Aprendi a acreditar mais em mim, nas minhas capacidades no respeito que sinto pelo outro, e no quanto é possível mudarmos as situações desagradáveis.” (JC, A)*

### **3.4 Coesão do grupo**

A categoria “Coesão de grupo” teve 5 unidades discursivas.

As 25 horas do curso permitiram o estreitamento dos laços de formandos que estão juntos todos os dias, *“... considerando que estivemos 25 horas com colegas com que trabalhamos, com maior ou menor regularidade, por diversos motivos, foi significativa a proximidade e o conhecimento mais aprofundado entre os colegas. Pessoalmente, reforçei ligações e fiquei a admirar ainda mais a equipa em que estou inserida diariamente, reconhecendo que tem um potencial muito grande.” (CO, C).* Foram dadas a conhecer aspectos invisíveis de cada um até à formação acontecer *“... conhecer alguns aspectos dos nossos colegas de profissão que não são tão visíveis no dia a dia.” (SM, C)* Foi considerado um aspecto relevante o facto das aprendizagens em conjunto *“Digamos que nos apercebemos de algumas questões em conjunto e isso é muito importante num grupo de trabalho.” (SM, C)*

As ligações entre os professores das duas delegações (Barreiro e Seixal) da Escola Profissional Bento de Jesus Caraça foram reforçadas *“As dinâmicas de grupo foram sem dúvida de grande valor, pois para além de permitirem um estreitar de laços entre as*

*equipas das duas delegações, possibilitaram ainda uma reflexão e uma interessante troca de ideias que culminaram numa partilha de experiências que se traduz inevitavelmente numa mais-valia para todos os participantes.” (EA, C)*

### 3.5 Escuta ativa

Esta categoria conta com 3 unidades discursivas que referem a importância da escuta ativa *“Percebi que o “feed-back” é um processo muito importante de ajuda na mudança de comportamentos. Fornecemos e ao mesmo tempo, é-nos fornecida informação de modo a que a nossa actuação poderá afectar os outros. Devemos assim ser: bons ouvintes, descritivos, específicos, oportunos, claros e solícitos.” (CC, B)*

## 4. AUTONOMIA EMOCIONAL

No quadro 12 é feita a apresentação esquemática da quarta competência emocional: a autonomia emocional. Conta com 31 unidades de onde emergiram quatro subcategorias: atitude positiva, automotivação, querer aprender mais, auto-estima e valorização própria.

Quadro 12 - Apresentação esquemática da árvore categorial dos efeitos da formação na autonomia emocional

CATEGORIAS		
2º Nível Categorical	3º NÍVEL CATEGORIAL	Nº U.D.
4.AUTONOMIA EMOCIONAL (31 U.D.)	4.1 Atitude positiva	10
	4.2 Automotivação	10
	4.3 Querer aprender mais	8
	4.4 Autoestima e valorização própria	3

### 4.1 Atitude positiva

Esta categoria conta com 10 unidades discursivas sobre uma forma de estar mais positiva.

Foi referida a alegria e a força de cada um dos formandos após a formação *“a alegria e força que cada um trouxe depois da formação foram emblemáticas do tipo de energia e potencialidades que a melhor formação profissional pode trazer às equipas de trabalho.”* (PS, C)

O dia de trabalho passou a ser gerido de uma forma mais positiva, com menos frustrações e desgastes desnecessários *“Mesmo conhecendo e tendo lido bastante sobre o tema da formação esta criou um insight diferente que possibilitou a operacionalização concreta de muitos processos que já tinha compreendido mas que ainda não os materializara. Sinto-me hoje mais capaz de trabalhar de forma emocional gerindo o meu dia de forma mais positiva evitando algumas frustrações e desgastes desnecessários. Não só porque aprofundei um auto conhecimento e auto diagnóstico mas também porque me deu mais ferramentas para melhor comunicar, não só de forma expressiva mas também receptiva.”* (PS, C)

#### **4.2 Automotivação**

A automotivação conta com 10 unidades discursivas e menciona aspectos como uma nova postura no entrar na escola *“Passei a entrar na escola com uma nova atitude/postura. Muito mais confiante e capaz de enfrentar as novas situações que diariamente vão surgindo.”* (CP, B), bem como a vontade de sermos melhores, de nos aperfeiçoarmos *“O mais característico daquilo que muitos designam como a superioridade humana, é, de facto, a capacidade de, a cada nova experiência, a cada novo conhecimento, a cada nova reflexão, aprendermos a ser melhores, aperfeiçoarmos. (...) Escolher ser melhor hoje do que fui ontem, escolher ser menos imperfeita no futuro que agora se abre diante de mim do que fui antes, alimenta-se de uma vontade constante que se manifesta na relação que tenho comigo, mas, sobretudo com os outros. Esta formação foi para mim precisamente isto: um contexto de abertura (se assim o escolhêssemos, claro) para aprendermos a ser melhores. Foi assim que a vivi ...* (RR, C)

### 4.3 Querer aprender mais

Existem 8 unidades discursivas que referem o desejo de continuar a alargar conhecimento dentro da temática da formação. *“Quero ainda referir que o conteúdo desta acção conseguiu despertar em mim, o desejo de futuramente alargar conhecimentos nesta área”* (VG, A); *“Sinto que o tempo que ali passei não só foi bem empregue, como merecia prolongar-se ainda mais.”* (MG, B)

E a vontade de explorar melhor algumas das temáticas, que pela falta de tempo não foram abordadas. *“Julgo que o único aspecto a melhor se relaciona com o tempo de duração da mesma, uma vez que me parece importante explorar melhor alguns assuntos...”* (DT, C)

### 4.4 Autoestima e valorização própria

Esta categoria conta com 3 unidades discursivas relacionadas com o aumento da autoestima e valorização própria *“...constatar com sensibilidade a capacidade fantástica que todos temos ao sentir, ao viver, ao expressar e o quanto cada um de nós é especial...”* (MC, A)

## 5. COMPETÊNCIAS PARA A VIDA E BEM ESTAR

A quinta competência emocional a ser referida, com 13 unidades discursivas tem a ver com a competência para a vida e bem-estar. Esta competência foi dividida em três subcategorias: Encontrar o bem-estar, Melhorar a vida ao outro/ Altruísmo e Tirar tempo para si.

Quadro 13 - Apresentação esquemática da árvore categorial dos efeitos da formação nas competências para a vida e para o bem estar

CATEGORIAS		
2º Nível Categorial	3º NÍVEL CATEGORIAL	Nº U.D.
5.COMPETÊNCIAS PARA A VIDA E BEM ESTAR (13 U.D.)	5.1 Encontrar o bem-estar	6
	5.2 Melhorar a vida ao outro/ Altruísmo	5
	5.3 Tirar tempo para si	2

## 5.1 Encontrar o bem-estar

Esta categoria tem 6 unidades discursivas relacionadas com o bem-estar.

É mencionado que identificar o que faz sentir bem é garantir o equilíbrio pessoal *“Entender o que fazemos sem esforço permite-nos aceder a uma informação básica sobre as ferramentas que temos ao nosso dispor para vivermos de forma harmoniosa e em paz, quer connosco próprios, quer com os outros. Identificar o que nos faz sentir bem estar é garantir que temos os instrumentos de vida para sermos indivíduos mais capazes e equilibrados. E, como educadores, temos a função de apoiar os Outros a encontrar as suas próprias ferramentas...Ao termos esse conhecimento facilitamos o nosso estar e com isso todos beneficiam. Nós próprios e os outros.”* (MC, A)

Foram descobertas as formas por cada formando de se sentir melhor consigo mesmo, seja adquirindo mais formação *“Uma outra descoberta que experimentei em muitos momentos da acção de formação, foi que necessito de experienciar mais momentos de Estado de Fluxo e decidi investir mais tempo em formação pessoal, frequentando um curso de Filosofia. Mais um passo no meu bem-estar, equilíbrio, lucidez e serenidade, a que aspiro.”* (PM, A) ou proporcionando esse bem-estar em experiências de convivência social na própria escola *“Não há na escola práticas de como aprender a lidar com as emoções e sentimentos mas pode haver experiências de convivência em grupo social que nos causam sentimentos de alegria, de elevação de auto-estima que procuramos repetir...”* (LC, B)

## 5.2 Melhorar a vida ao outro/ altruímo

Esta categoria tem 5 unidades discursivas que se relacionam com o melhorar a vida ao outro, quer quando se proporcionam experiências marcantes em momentos de diversão *“Esta vontade de querer ser mais arrojado e de querer proporcionar aos outros emoções fortes, sentimentos de prazer e momentos de diversão, saiu de alguma forma reforçada com a minha presença nesta Acção de Formação, sendo certo que a satisfação de todos e de cada um é a melhor retribuição emocional que posso receber, pois é isso que me preenche e me faz sentir realizado.”* (NB, B), ou na partilha com os outros de todas as aprendizagens significativas *“Quando as aprendizagens são significativas,*

*tentamos partilhar com os amigos e colegas, é o que tem acontecido comigo.” (MAS, B)*  
ou no alerta para os benefícios de conviver e rir em grupo *“... senti necessidade de partilhar com os outros o meu conhecimento, trocar com eles diversas opiniões, alertar para a necessidade de conviver mais e rir em grupo (algo que já fazíamos e não estávamos bem conscientes da sua riqueza). ” (AA, B)*

### **5.3 Tirar tempo para si**

Esta categoria conta com duas unidades discursivas que têm a ver com o ganhar a consciência da importância de se tirar tempo para si próprio para o aumento do bem-estar pessoal. *“Aprendi que é muito importante tirar um tempo para nós, mas por vezes esquecemo-nos.” (AM, A); “Considero que faço bastante, em função dos outros (filhos, marido) e que me sinto bem com isso, mas poderei fazer-lo por mim, reservar um tempo para ler, pintar, ou simplesmente olhar a paisagem e ouvir uma música, e com isso renovar energias - Reconhecer a importância de gerar emoções positivas, para aumentar o bem-estar.” (TF, B)*

A totalidade das unidades discursivas que constituem a árvore categorial poderão ser consultadas no Anexo IV, 3.



## **Apresentação dos conteúdos prioritários para futuras formações**

Relativamente à proposta que foi feita aos educadores de infância e professores do ensino básico e secundário sobre a atribuição de importância aos conteúdos do programa de formação segundo as suas prioridades para futuras formações, obtiveram-se os seguintes resultados.

**Quadro 14 - Prioridades de formação da amostra**

Ordem de preferência	Itens seleccionados do programa	Pontuação
1º	Prevenção e gestão de conflitos	159
2º	Capacidade de gerir situações emocionais	146
3º	Assertividade	139
4º	Missão e valores de actuação em aula	124
5º	Resiliência	103
6º	Habilidades para lidar com emoções negativas	97
7º	Competência para gerar emoções positivas	92
8º	Automotivação	82
9º	Autoestima	81
10º	Compreender as causas e as consequências das emoções	78

Também foi feito o estudo por ciclo de ensino e verificou-se que as opções entre os conteúdos prioritários para cada um dos ciclos foi diferente. Assim serão apresentados também os interesses dos professores pela seguinte ordem:

- Educadores de infância;
- Professores do 1º ciclo do ensino básico;
- Professores do 2º ciclo do ensino básico;
- Professores do 3º ciclo do ensino básico;
- Professores do ensino secundário.

**Quadro 15 - Prioridades de formação – Educadores de infância**

Ordem de preferência	Itens selecionados do programa	Pontuação
1º	Automotivação	16
2º	Missão e valores de actuação em aula	14
3º	A emoção como resposta fisiológica adaptativa	12
4º	Capacidade de gerir situações emocionais	12
5º	Prevenção e gestão de conflitos	9
6º	Perfil do professor	8
7º	Valorização dos outros	8
8º	Resiliência	8
9º	Tipologia das emoções	7
10º	Consciência das próprias emoções	7

**Quadro 16 - Prioridades de formação - 1º Ciclo do Ensino Básico**

Ordem de preferência	Itens selecionados do programa	Pontuação
1º	Autoestima	43
2º	Assertividade	40
3º	Automotivação	40
4º	Capacidade de gerir situações emocionais	38
5º	Resiliência	38
6º	Habilidades para lidar com emoções negativas	33
7º	Prevenção de estados emocionais negativos	30
8º	Prevenção e gestão de conflitos	29
9º	Consciência das próprias emoções	26
10º	Compreender as causas e as consequências das emoções	25

**Quadro 17 - Prioridades de formação - 2º Ciclo do Ensino Básico**

Ordem de preferência	Itens seleccionados do programa	Pontuação
1º	Capacidade de gerir situações emocionais	49
2º	Prevenção e gestão de conflitos	42
3º	Prevenção de estados emocionais negativos	24
4º	Resiliência	23
5º	Competência para gerar emoções positivas	22
6º	Ter consciência da interacção entre emoção, cognição e comportamento	18
7º	Conceito de emoção	17
8º	Missão e valores de actuação em aula	15
9º	Consciência das próprias emoções	14
10º	Atitude positiva	14

**Quadro 18 - Prioridades de formação - 3º Ciclo do Ensino Básico**

Ordem de preferência	Itens seleccionados do programa	Pontuação
1º	Assertividade	53
2º	Prevenção e gestão de conflitos	52
3º	Missão e valores de actuação em aula	52
4º	Capacidade de gerir situações emocionais	38
5º	Habilidades para lidar com emoções negativas	31
6º	Competência para gerar emoções positivas	31
7º	Compreender as causas e as consequências das emoções	26
8º	Resiliência	24
9º	Expressão emocional de forma adequada	23
10º	Perfil do professor	19

**Quadro 19 - Prioridades de formação - Ensino Secundário**

Ordem de preferência	Itens seleccionados do programa	Pontuação
1º	A mielinização	31
2º	Assertividade	30
3º	Prevenção e gestão de conflitos	27
4º	Missão e valores de actuação em aula	26
5º	Perfil do professor	26
6º	Etapas de maturidade: crescimento individual	25
7º	Compreender as causas e as consequências das emoções	20
8º	Habilidades para lidar com emoções negativas	19
9º	Competência para gerar emoções positivas	15
10º	Emoção, sentimento e estados de ânimo	14

Depois de analisados os quadros verifica-se que as necessidades e prioridades de formação variam mediante o ciclo de ensino.

Mas focando na análise na globalidade da amostra verifica-se que os três primeiros conteúdos apontados como prioritários a desenvolver são: a prevenção e gestão de conflitos, a capacidade de gerir situações emocionais e a assertividade. Curiosamente, os três conteúdos estão relacionados com a competência social do modelo de competências emocionais dos autores Bisquerra & Pérez (2007).

## CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO

Depois de apresentada a metodologia e resultados do estudo passaremos ao último capítulo: a discussão. Neste capítulo será apresentada a discussão do *design*, a discussão das hipóteses, e por fim, serão apresentadas as implicações deste estudo para a teoria, para o *design* de investigação e para a formação de professores.

### 4.1 DO DESIGN

#### Opção metodológica

Inicia-se a discussão do *design* justificando a opção do plano de investigação.

Nos últimos anos temos vindo a assistir a diversas tentativas de integração das perspectivas metodológicas quantitativas e qualitativa, que nos deixam antever um futuro de complementariedade metodológica (Coutinho, 2011). Pérez Serrano refere que a ciência se vale de todos os métodos para lhe proporcionar uma visão mais ampla da realidade, e por esse facto “há que superar a dicotomia qualitativo/quantitativo” (1998, p.52), por outro lado, Salomon (1991) afirmou que “transcender o debate quantitativo-qualitativo” é hoje uma “necessidade” para quem investiga a complexa realidade social e educativa. Analisar os problemas sociais exige abordagens diversificadas que combinem o que de melhor tem para dar cada um dos paradigmas: combinar a “precisão” analítica do paradigma quantitativo, com a “autenticidade” das abordagens sistémicas de cariz interpretativo é – e tomando as palavras de Salomon - , “... uma coabitação que está longe de ser um luxo; é antes uma necessidade se desejamos mesmo que dela nasçam resultados frutíferos” (p. 17)

Esta mesma ideia também é partilha da por Campbell que refere que “(...) nós, metodólogos, devemos conseguir uma epistemologia aplicada que integre ambas as perspectivas” (Campbell, citado em Bisquerra, 1989, p. 90)

Após a apresentação destes argumentos e por se afigurar ser a melhor solução para se atingir os objetivos propostos optou-se pela complementariedade (Walker & Evers, 1997) de métodos quantitativos e qualitativos.

Dentro deste plano de investigação multi-metodológico ou misto foi escolhido o modelo metodológico “Estudos de avaliação” (Coutinho, 2011, p.232), por ser um plano

que pode tomar formatos variados, desde o formato descritivo aos correlacionais e experimentais, aos qualitativos (Mason & Bramble, 1997), e ser considerado o modelo ideal de plano de investigação a adotar quando se estuda a implementação/impacto de “inovações” pedagógicas (Mertens, 1998)

Todo o que sabemos acerca de desenho, medida e análise entra em jogo para planejar e levar a cabo um plano de avaliação. O que distingue a investigação avaliativa não é o método ou a matéria de estudo mas o objectivo ou a finalidade que a motivam: uma tomada de decisão. (Weiss, 1975, p.18, citado em Coutinho, 2011)

Dado que o propósito deste estudo foi a potencialização das competências emocionais dos professores com o intuito de munir os professores com mais ferramentas para potenciarem o seu bem-estar e prevenir o mal-estar sentido na profissão foi necessário criar um curso de formação capaz de proporcionar alterações nos comportamentos e atitudes dos professores.

O desenvolvimento de um novo produto constitui um processo complexo que passa normalmente por quatro fases: desenho, concepção, implementação e utilização. (Coutinho, 2011)

No caso deste estudo o novo produto foi o curso de formação em educação emocional, que depois de concebido e aplicado a uma amostra de 75 sujeitos, entre educadores de infância e professores de todos os níveis de ensino, foi avaliado no intuito de comparar os resultados obtidos com os objetivos definidos à partida.

### **Garantia e validade dos instrumentos**

Relativamente à consistência interna os valores oscilaram entre questionários.

O questionário EVCE e o questionário AAC tiveram um nível de consistência interna muito bom (0,91) e bom (0,80 no pré-teste e 0,97, no pós-teste), respetivamente.

O questionário CREA teve um nível de consistência interna mais baixo. Obteve 0,54 no pré-teste e 0,67 no pós-teste.

Em relação às correlações que dão a validade interna aos instrumentos, concluímos que os instrumentos EVCE e AAC têm bons níveis de correlação entre todas

as variáveis, já o instrumento CREA tem poucas correlações entre as variáveis, e com valores baixos.

Foi também estudada a correlação entre as variáveis emergentes dos questionários EVCE e AAC, donde, se concluiu que há correlações entre a pontuação global da Competência Emocional (EVCE) com a maioria dos capítulos do curso de formação, da aplicação do pré-teste.

Também foi feita a correlação entre os questionários EVCE e CREA e apenas existe correlação com a variável da autoeficácia.

### **Validade interna e externa**

Esta investigação atendeu aos critérios de rigor capazes de conferir validade experimental. Ou seja, foram tidos em consideração os critérios que asseguram a validade interna e externa a esta investigação.

A validade interna refere o controlo mínimo necessário capaz de assegurar uma interpretação correcta dos resultados e a validade externa trata da possibilidade de generalizar esses mesmos resultados. (Wiersma, 1995, p.112).

#### Validade interna

São várias as possíveis ameaças, que mais não são do que outras variáveis “estranhas” que podem associar-se à variável independente e comprometer a validade dos resultados (Bisquerra, 1989, p. 157; Wiersma, 1995, p. 114; Ross & Morrison, 1996, p. 1151; Mertens, 1998, p. 64-67; Almeida & Freire, 1997, p. 76; MacMillan & Schumaker, 1997, p.183-189): contexto, maturação, seleção diferencial dos sujeitos, mortalidade experimental, efeito tratamento ou experimentação, efeito teste, regressão estatística.

O facto da implementação do curso de formação acontecer no Agrupamento de Escolas da Moita e nas Delegações do Barreiro e do Seixal, locais fisicamente próximos dos sujeitos da amostra, facilitou a que houvesse uma assiduidade de 100%. Não ocorreram quaisquer “falhas” que colocasse em risco a realização de alguma das sessões de formação.

Podem ter ocorrido mudanças nos sujeitos, derivadas de experiências e aprendizagem feitas fora do contexto de formação.

A seleção dos sujeitos da amostra obedeceu aos seguintes critérios: motivação pessoal dos professores para se inscreverem no curso de formação, pertencerem ao Agrupamento de Escolas da Moita e às delegações do Barreiro e Seixal da Escola Profissional Bento de Jesus Caraça e lecionarem nos níveis de ensino: pré-escolar, ensino Básico e secundário.

Pelo elevado número de inscrições no curso de formação tiveram de se fazer dois grupos de formação, o grupo A e o grupo B. Inicialmente cada grupo tinham 30 formandos, número máximo permitindo pelo Centro de formação de Escolas Moita e Barreiro, no entanto, um dos formandos passou do grupo A para o grupo B, ficando o grupo A com 29 formandos e o grupo B com 31 formandos. Estes 60 formandos integravam os níveis de ensino pré-escolar e 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e todos pertenciam ao Agrupamento de Escolas da Moita. O grupo C surgiu posteriormente e agregou docentes do ensino secundário das delegações do Barreiro e Seixal da Escola Profissional Bento de Jesus Caraça. Ou seja, embora houvesse um critério de seleção da amostra, a formação dos grupos A, B e C não foi feita pela investigadora.

As medidas repetidas ao longo de um tempo alargado têm como maior obstáculo a mortalidade estatística. Neste estudo não se verificou mortalidade estatística, dado que o número de elementos do pré-teste para o pós-teste nos grupos A, B e C permaneceu o mesmo.

O facto do grupo A e do grupo B fazerem parte da mesma comunidade educativa (Agrupamento de Escolas da Moita) e passarem pela implementação do curso com um mês de espaçamento temporal pode ter influenciado os sujeitos do grupo B pela troca de informações entre os grupos, pelo desejo da imitação que leva à alteração de comportamentos.

O facto da amostra passar pelo preenchimento de questionários ACC e CREA antes e depois da implementação da formação, pode ter influenciado os sujeitos à preparação para a resolução do pós-teste.



Pelo simples facto de se repetir a medição, os valores extremos poderão ter regredido.

### Validade externa

Quanto à validade externa, a questão passa por equacionar as condições de representatividade dos seus procedimentos e resultados com vista a uma generalização a outras situações reais. Os principais fatores que afetam a validade externa são (Stern & Kalof, 1996; Mertens, 1998; MacMillan & Schumaker, 1997): reatividade experimental ou efeito Hawthorne, novidade do tratamento, efeito investigador, efeito pré-teste, interferência de tratamentos múltiplos, efeito interação tempo/tratamento.

Os sujeitos da amostra podem ter alterado os seus padrões habituais de resposta, comportamento e atitudes face à formação, pelo simples facto de se saberem alvo de uma investigação.

O facto da formação em educação emocional ser uma área nova no âmbito dos cursos de formação dos Centros de formação de Escolas, pode ter tido um efeito potencializador do curso de formação.

A eficácia da formação poderá também estar associada às características individuais da formadora, não tendo os mesmos efeitos, se aplicado por outro formador.

O treino no pré-teste poderá ter sido suficiente para afetar a generalização dos resultados.

Quando os sujeitos respondem a instrumentos de medidas repetidos pode acontecer que os efeitos do primeiro afetem os resultados no seguinte, enviesando os resultados.

O tempo da administração dos questionários pode ter influenciado o resultados, por ter sido imediatamente após da formação e até um mês depois.

## 4.2 DAS HIPÓTESES

Depois da discussão do *design* da investigação, recordam-se as 5 hipóteses do estudo, para se passar à sua discussão.

1. A formação em Educação Emocional modifica positivamente a percepção dos sujeitos acerca dos seus conhecimentos teóricos.
2. A formação em Educação Emocional modifica positivamente as competências emocionais: consciência emocional e regulação emocional, operacionalizáveis nas seguintes variáveis: reconhecimento das emoções nos outros, vocabulário emocional, estratégias de alteração da emoção e estratégias para a resolução de problemas.
3. A formação em Educação Emocional modifica positivamente a autoeficácia emocional.
4. A formação em Educação Emocional contribui para o aumento das competências emocionais nas vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional, segundo a percepção dos professores.
5. A Escala Veiga de Competência emocional é uma variável moderadora do impacto da intervenção.

### 1ª Hipótese

A primeira hipótese **“A formação em educação emocional modifica positivamente a percepção dos sujeitos acerca dos seus conhecimentos teóricos.”** foi validada. Os resultados mostram que os formandos tiveram alterações significativas na autoavaliação dos seus conhecimentos em todos os capítulos abordados na formação: nos teóricos (capítulos 1, 2, 3, 4) e nos práticos referentes às competências emocionais (5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5) com os seguintes resultados: 1. Emoção ( $t(74)=-22,34$ ,  $p<0,01$ ); 2. Fisiologia das emoções ( $t(74)=-22,87$ ,  $p<0,01$ ); 3. Inteligência emocional ( $t(74)=-28,10$ ,  $p<0,01$ ), 4. Educação emocional em contexto didático-pedagógico ( $t(74)=-19,32$ ,  $p<0,01$ ), 5.1 Consciência emocional ( $t(74)=-14,97$ ,  $p<0,01$ ), 5.2 Regulação emocional

( $t(74)=-17,76$ ,  $p<0,01$ ); 5.3 Competência social ( $t(74)=-15,88$ ,  $p<0,01$ ) e 5.4 Autonomia emocional ( $t(74)=-14,77$ ,  $p<0,01$ ); e 5.5 Competências para a vida e para a o bem-estar ( $t(74)=-14,04$ ,  $p<0,01$ )

Este programa de formação teve uma vertente teórica, de cerca de 30% e de prática de 70%. Por um lado a formação em educação emocional seguiu uma metodologia eminentemente prática (dinâmicas de grupo, autorreflexão, jogos, etc.) , no entanto e referindo Bisquerra na obra “La educación emocional en la formación del profesorado” quando os destinatários da formação são professores o programa deve incluir uma síntese das principais teorias das emoções, teoria das inteligências múltiplas, cérebro emocional, entre outras (2005, p.99,100).

Neste pressuposto a formação foi teórica e prática, e embora houvesse alterações significativas em todos os capítulos, registam-se maiores diferenças desde o pré-teste para o pós-teste nos capítulos teóricos. E, o facto é que nos trabalhos escritos sobre a contribuição da formação para as suas vidas são vários os formandos que referem a mais-valia do conhecimento adquirido, quer na área das emoções, quer na área da fisiologia das emoções.

A título de exemplo são referidas três unidades discursivas “...a fisiologia das emoções (...) ajuda a compreender a emoção desde a sua origem, no nosso mais profundo e primitivo âmago.” (PM, A); “... olho agora, de maneira diferente para o meu sistema límbico, berço das muitas emoções que me assolam em vários momentos do dia. as emoções que me movem (*movere*) que “mexem” comigo surgem-me, assim, sob outra luz.” (PM, A). Compreenderam os conceitos e demonstram vontade de utilizar com mais frequência a estrutura cerebral do neo-cortex, relacionada com as atitudes tomadas de forma consciente. “...aprender a conhecer e reconhecer as emoções por forma a conseguirmos utilizar com mais frequência o “neo-cortex” e desta feita sermos adultos mais ponderados nas atitudes a tomar perante desafios com que nos deparamos diariamente (alunos, pais, auxiliares, colegas, etc).” (IS, A)

## **2ª hipótese**

A segunda hipótese **“A formação em Educação Emocional modifica positivamente as competências emocionais: consciência emocional e regulação emocional, operacionalizáveis nas seguintes variáveis: reconhecimento das emoções nos outros, vocabulário emocional, estratégias de alteração da emoção e estratégias para a resolução de problemas.”** é confirmada. De facto, houve alterações significativas em ambas as competências: consciência emocional e regulação emocional, desde o pré-teste para o pós-teste. Para facilitar o processo de discussão esta hipótese será dividida em duas: uma referente à consciência emocional e a outra à regulação emocional.

### **1ª competência emocional: Consciência emocional**

Relativamente à competência consciência emocional os respondentes melhoraram a sua capacidade de reconhecer emoções nos outros ( $t(74)=-3,32$ ,  $p<0,01$ ), bem como melhoraram de forma significativa o vocabulário que utilizavam quando se referiam às emoções ( $t(73)=-16,52$ ,  $p<0,01$ ).

Como se pode analisar na síntese das respostas mais dadas pela amostra do questionário CREA (Anexo IV, 2) verifica-se que, embora a maioria dos respondentes tenha a consciência que as emoções presentes nas imagens são de polaridade negativa (com maior ou menor intensidade), o tipo de vocábulos que utilizaram para identificar as emoções no pré-teste é muito vasto e incorreto cientificamente. (ex: em conflitos com pensamentos, stress, perda de algo, dor, perturbado, atrapalhado, orgulho ferido, desilusão de vida a dois...). No pós-teste denotou-se uma clara melhoria no vocabulário emocional e passaram a utilizar vocabulário mais adequado (cólera, raiva, angústia, tristeza...). Pelo facto de haver uma maior precisão na identificação das emoções, o leque de vocábulos utilizados diminuiu no pós-teste, dado que a maioria dos respondentes utilizou na sua resposta as emoções primárias e secundárias abordadas na formação.

E, na análise dos resultados qualitativos (VIIP) também houve a possibilidade de verificar esta hipótese, dado que emergiram 26 unidades discursivas referentes à percepção dos sinais do corpo em si e nos outros. Os formandos referem o aumento da

sua capacidade de identificar as suas emoções e estar mais atentos às reações faciais e corporais dos outros *“Melhorou a minha capacidade de avaliar as emoções nos outros, a estar atenta às suas expressões faciais e corporais, a identificar algumas reacções fisiológicas em mim...”* (PS, B), *“Fiquei mais consciente de como as Emoções nos influenciam e como reconhecer os seus sinais em mim e nos outros.”* (FS, A)

São refletidas as vantagens da correta interpretação da linguagem corporal para orientar o tipo de comportamento, evitar equívocos e prevenir conflitos *“... o estar atento aos sinais emitidos por outros que nos rodeiam, a maneira como falam, agem, comunicação verbal e não verbal, pode conduzir a uma maior interacção com os mesmos e a uma diminuição drástica de possíveis conflitos que por vezes ocorrem pelo simples facto de existir problemas de comunicação ou muitas vezes com a situação emocional em que cada um se encontra.”* (FF, C) *“...uma das primeiras tomadas de consciência relevantes desta formação foi o conceito de estado de ânimo. Perceber como é um estado habitual de cada um é uma ferramenta importante para evitar equívocos e permite-nos aperceber de quais as “áreas de conforto” de cada um.”* (SS, C)

Também houve quem refletisse sobre as emoções, que apenas são sentidas pelo próprio, mas que não são visíveis pelos outros *“Esta formação (...) permitiu uma consciencialização de que efectivamente não estamos sozinhos e todos temos dentro de nós, emoções, sentimentos e que esses nem sempre são visíveis...”* (MC, A) e sobre a vontade de alterar comportamentos motivado pela autoconsciência sentida sobre a incorreta interpretação das expressões nos outros *“Nem sempre prestava atenção ao que os outros demonstravam estar a sentir, e muitas vezes interpretava mal alguns dos sinais ou expressões e dessa forma reagia de forma incorrecta. Hoje em dia penso que começo a modificar um pouco nesse aspecto...”* (MM, A)

Após a apresentação das unidades discursivas dos formandos, que demonstram algum trabalho de introspeção na área da identificação e interpretação dos sinais emocionais, passar-se-á à referenciação de alguns autores.

Mesmo dando nomes diferentes às competências, os investigadores da área das emoções são unânimes quando referem a importância da identificação e compreensão das emoções: Mayer & Salovey (1990) defendem que a distinção das emoções ajuda a guiar o pensamento e o comportamento; Goleman (1995) refere que a compreensão

das emoções ajuda a gerirmo-nos melhor a nós próprios e nos relacionamentos com os outros. Goleman, Boyatzis & McKee (2007) referem a importância da autoconsciência emocional (ser capaz de ler as próprias emoções) e da empatia (compreender as emoções dos outros, interessar-se pelos seus problemas). Mayer & Salovey (1997) afirmam que identificar as nossas próprias emoções e identificar emoções nas outras pessoas são as primeiras habilidades no último modelo de IE. Saarni (2000) refere como principais competências emocionais a *consciência do estado emocional de uma pessoa, capacidade de discernir as emoções alheias, capacidade para usar vocabulário de termos que envolvam emoção e expressões comuns disponíveis na cultura da pessoa, capacidade para um envolvimento de empatia e de compaixão nas experiências emocionais alheias*. Para Bisquerra e Pérez (2007) a consciência emocional é uma competência emocional de foro eminentemente pessoal que implica dois processos básicos fundamentais: o reconhecimento das emoções em nós e nos outros, e a compreensão dessas mesmas emoções.

Hoje, mais do que nunca, vinga a ideia da unidade entre o pensamento e a razão, entre a emoção e a cognição (Damásio, 2003). Reconhecer as emoções, compreendê-las e atuar sobre elas é a base fundamental da I.E.. De facto, *"a verdadeira inteligência emocional é o que une o emocional e o cognitivo, e a sua harmonia é o que garante o seu desenvolvimento eficaz para enfrentarmos qualquer situação da vida"* (Gallego Gil & Alarcón, 2004, p.83).

O trabalho de reflexão escrita dos formandos também refere igualmente esta autoconsciência das emoções, em que é explícito a ideia de unidade entre a emoção e a razão. Serão apresentados alguns exemplos retirados da categoria "Autoconsciência das emoções": *"Esta formação (...) permitiu (...) ter a consciência do que sentimos e porquê. Ter a consciência de que o Outro também sente e pode até ter outros sentires (que não os nossos) possibilita e facilita as nossas relações interpessoais, sobretudo a quem lida com crianças, jovens, famílias – com um contexto educativo."* (MC, A); *"nunca tinha parado para pensar porque reagia de determinada forma quando acontecia determinada coisa, como me sentia fisicamente, perante determinada emoção ou sentimento e muito menos tinha pensado que essas emoções podiam e deviam ser geridas consoante a situação e o contexto em causa. (...) é importante termos a*

*percepção e o discernimento de como nós estamos.” (LC, B); “Ao percebermos melhor as nossas emoções através do auto-conhecimento, podemos transformar emoções negativas em emoções positivas. Assim, criaremos “poder” ao nos “auto-controlar-mos e poderemos agir em conformidade, pois regulámos a nossa interacção social e tomámos decisões.” (CC, B)*

Também referem ter adquirido consciência que as emoções de polaridade negativa não devem ser ignoradas, mas sim compreendidas, para serem postas em prática ações que melhorem o estado de corpo *“percebi que também não devemos ignorar as emoções mais negativas; devemos é saber interpretá-las, usá-las e canalizá-las de forma apropriada assim como adaptá-las consoante as situações.” (CC, B)*, e que ter uma melhor consciência emocional melhorará as relações interpessoais *“saber identificar as emoções / sentimentos ou estados de ânimo nos outros melhora as relações interpessoais porque nos ajuda a compreendê-los melhor e mais facilmente se estabelecem relações de empatia.” (MJP, B)*

## **2ª Competência Emocional: Regulação emocional**

E, após ser discutida a competência emocional da consciência emocional, poder-se-á passar à discussão da competência emocional: regulação emocional.

Na resposta ao questionário CREA, os formandos alteraram positivamente as estratégias para enfrentar as emoções de polaridade negativa. Perante cada imagem do questionário CREA, optavam por estratégias mais relacionadas com a resolução dos problemas, ou por estratégias relacionadas com a alteração da emoção. Mas o número de estratégias de resolução de problemas ( $t(74)=-5,58$ ,  $p<0,01$ ), ou de estratégias alteração de emoção ( $t(72)=-3,87$ ,  $p<0,01$ ) também alterou de forma significativa desde o pré-teste para o pós-teste.

As estratégias de resolução de problemas e de alteração de emoção utilizadas para lidar com as emoções de polaridade negativa diversificaram, mas principalmente aumentaram em número desde o pré-teste para o pós-teste.

As principais estratégias de resolução de problemas referidas foram: a análise do problema, pedir ajuda, formular novos objetivos, responder de forma clara e franca,

preparação prévia, diálogo, chegar a um acordo, entre outras. As mais referidas como estratégias para alterar a emoção foram: desabafar com alguém, ter uma perspetiva positiva do problema, respirar fundo para acalmar, fazer actividades que proporcionam bem-estar, dar um tempo, entre outras. (Anexo IV, 2)

Na análise dos resultados qualitativos (VIIP) também é confirmada esta hipótese. Emergiram 43 unidades discursivas acerca da gestão de comportamentos e atitudes. Apresentam-se alguns exemplos de unidades discursivas: *“Na temática sobre a regulação emocional, com a ajuda da formadora, percebi que realmente não é fácil conseguirmos dominar as nossas emoções e sentimentos, mas que tal domínio implica treino e conhecimento, como tudo o resto. É necessário treinar os pensamentos/resposta face a emoções, considerando que existem sempre várias respostas possíveis, assim como várias emoções possíveis perante a mesma situação.”* (CO, C)

*Os formandos referem usar de maior sensibilidade ao lidar com os outros “ao percebermos numa expressão facial (tristeza, medo, angústia, desprezo.....) que um nosso comentário feriu a sensibilidade de uma pessoa, devemos evitar repeti-lo no futuro.”* (JC, A), *“tenho procurado ser mais ponderada e menos impulsiva.”* (PM, A)

*“... esta ação teve um impacto significativo sobre as minhas vivências, porque sou uma pessoa impulsiva, com as emoções à flor da pele. Paradoxalmente, esta minha personalidade não me tem trazido muitos dissabores, mas reconhecer as emoções nos outros ajudou-me a lidar com as minhas próprias emoções, e tenho dado por mim a tentar ter uma resposta menos emocional e menos imediata e melhorar os processos comunicacionais e produtivos; tudo isto, obviamente, sem suprimir a expressão das emoções...”* (MSM, B);

Há outras afirmações que referem os processos cognitivos, como a identificação dos erros de pensamento<sup>23</sup>, e consequentemente a troca dos pensamentos negativos

---

<sup>23</sup> A amostra constituída pelos grupos A e B, num dos exercícios práticos realizados com base na obra “Gimnasia Emocional – Pasamos a la acción” do autor Bimbela Pedrola (2008) dos 9 tipos de erros de pensamento que o autor refere, os referidos pelos formandos como os mais frequentes foram: *Sobregeneralização* (Usar as palavras “sempre, tudo, nunca, nada, jamais, impossível” Ex: É sempre assim), *Etiquetagem* (Pôr etiquetas. Ex: Sou um desastre. Ele é ...) e o *Catastrofismo* (Antecipar o pior. Ex: De certeza que não vou conseguir chegar a tempo.) (Correia-Almeida & Veiga-Branco, 2011c)



que levam a emoções de polaridade negativa, para pensamentos positivos que levam a emoções de polaridade positiva *“sempre que um “companheiro de estrada” faz uma manobra considerada menos amigável, em vez de gritar ou pensar “Tiraste a carta na farinha Amparo, seu...!!”, inspiro e dou tempo ao lóbulo frontal de actuar.(...) que me faz dizer: “Coitado, talvez ele estivesse com pressa ou tenha tido um dia desagradável” (...) Há que corrigir antigos erros de pensamento...”* (PM, A) como uma forma de alterar as emoções negativas.

A utilização no neo-cortex como estrutura cerebral eleita para atuar em caso de acidentes *“... a minha mulher teve um acidente de viação, o que, seria uma situação que me tornaria mais nervoso e instável emocionalmente. No entanto, quando cheguei ao local do acidente, deparei-me a pensar em como deveria reagir perante aquela situação, o que me levou a acalmar as várias pessoas envolvidas e a verificar o estado de um dos acidentes. Parece que estou a fazer melhorias...”* (RA, C)

À semelhança da consciência emocional a regulação emocional também é considerada uma competência de carácter de auto gestão pessoal por diversos autores com estudos realizados na área das emoções.

A regulação emocional, defendida por Bisquerra & Pérez (2007) tem outro nome por parte de outros autores: Goleman, Boyatzis & McKee (2007) atribuem o nome de autodomínio (controlo dos impulsos e emoções destrutivas), Mayer & Salovey, 1997 referem-se à habilidade para regular as nossas emoções e as dos outros, sem minimizá-las ou exagerá-las; Salovey & Sluyter (1997) nomeiam esta competência de autocontrolo, Saarni 2000 refere-se a esta competência como a *capacidade de adaptar-se a emoções adversas ou angustiantes com o uso de estratégias auto-reguladoras* que melhorem a intensidade ou a duração temporal desses estados emocionais (ex: persistência de stress).

Para concluir, a regulação emocional tem a ver com a capacidade de lidar adequadamente com as emoções. Para tal, torna-se indispensável ter-se consciência da relação entre a emoção, a cognição e o comportamento, gerando e gerindo estratégias adequadas para enfrentar problemas.

Ora, como referem Caruso & Salovey (2007), as emoções influenciam o nosso raciocínio e, quando não devidamente reguladas, poderão dar um mau contributo. Na verdade, e ainda de acordo com os citados autores a regulação das emoções representa a capacidade de integrar as emoções no comportamento, de modo a melhorar a vida pessoal e a dos que nos rodeiam. Por isso, o professor, sendo um agente educativo com grande desgaste emocional (Berrocal & Extremera, 2005) deve procurar desenvolver, educar a capacidade para administrar as emoções, para melhor lidar com as suas tensões negativas e também saber lidar com as dos outros.

### **3ª Hipótese**

Passar-se-á agora à discussão da terceira hipótese: **“A formação em Educação Emocional modifica positivamente a autoeficácia emocional.”**

Após a análise dos resultados observou-se que não existiram alterações significativas na autoeficácia. Ao serem analisadas as respostas do questionário CREA às escalas feitas no pré-teste verifica-se que a grande maioria dos formandos se avaliou, na escala de 0 a 100, com 60, 70, 80, 90, 100. Após as 25 horas da formação, quando voltaram a preencher o mesmo questionário, alguns subiram, mas muitos deles desceram, talvez por se terem avaliado de uma forma tão positiva no pré-teste. Em tese defende-se que o facto de terem ganho uma maior consciência das emoções, também fez com que se apercebessem melhor das suas qualidades e fraquezas.

Recorda-se a autoeficácia é definida por Bandura (1986, p. 391) “pelos julgamentos das pessoas sobre suas capacidades em organizar cursos de ação requeridos para obter determinados tipos de desempenho.” Isso significa que as crenças de autoeficácia se referem aos juízos que cada pessoa faz acerca das suas capacidades para empreender uma tarefa. No caso questionário CREA a pergunta focava a capacidade que tinham para lidar com a emoção de polaridade negativa.

Para Sternberg (1986), uma das razões para as pessoas inteligentes falharem (com tanta frequência) é a autoconfiança: se for em excesso ou se for excessivamente baixa.

Defendemos que o facto de terem havido muitos formandos a avaliarem a sua autoeficácia com uma pontuação de 100, talvez corrobore Sternberg no sentido em que

mostraram ter confiança em excesso nas suas capacidades.

Mas, se por um lado os resultados quantitativos mostram que não houve alterações significativas na autoeficácia emocional, por outro ao serem analisados os dados qualitativos é relativamente fácil encontrar unidades discursivas que denotam o sentimento de autoeficácia. Serão apresentadas três unidades discursivas, a título de exemplo:

*“Mesmo conhecendo e tendo lido bastante sobre o tema da formação esta criou um insight diferente que possibilitou a operacionalização concreta de muitos processos que já tinha compreendido mas que ainda não os materializara. Sinto-me hoje mais capaz de trabalhar de forma emocional gerindo o meu dia de forma mais positiva evitando algumas frustrações e desgastes desnecessários. Não só porque aprofundei um auto conhecimento e auto diagnóstico mas também porque me deu mais ferramentas para melhor comunicar, não só de forma expressiva mas também receptiva. (PS, C); “Passei a entrar na escola com uma nova atitude/postura. Muito mais confiante e capaz de enfrentar as novas situações que diariamente vão surgindo.” (CP, B); “... acredito que me tornarei num professor, com a capacidade de estar mais atento aos meus alunos e capaz de antever situações onde terei de agir e aplicar as teorias aqui aprendidas nomeadamente no que concerne à gestão das emoções e relacionamentos entre os alunos e os seus pares.” (FV, C).*

Assim, estas unidades discursivas vêm corroborar os autores Salanova, Grau, & Martínez (2006) quando referem que as expectativas de auto-eficácia poderão afectar a própria tentativa do sujeito em enfrentar as novas situações.

A maior eficácia do professor leva a maior esforço e persistência, o que levará a um melhor desempenho e, conseqüentemente, a maior eficácia. Um desempenho que foi influenciado pelas expectativas de eficácia torna-se assim passado e fonte das crenças de eficácia futura (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy, 1998), porque se estes professores conseguirem de facto ultrapassar os desafios com uma nova postura, mais positiva e confiante, e tiverem sucesso, o sentimento de autoeficácia vai aumentar e as crenças no sentimento de ser capaz de ultrapassar os problemas também.

#### 4ª hipótese

A quarta hipótese **“A formação em Educação Emocional contribui para o aumento das competências emocionais nas vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional, segundo a percepção dos professores.”** foi confirmada.

No estudo quantitativo do questionário sobre a contribuição da formação para as vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional, quando foi feito o somatório de todos os itens do programa, verifica-se que a vertente mais destacada foi a intrapessoal. As vertentes interpessoal e profissional tiveram valores relativamente mais baixos e parecidos.

Quando o programa é avaliado quantitativamente por capítulo verifica-se que todos os capítulos contribuíram para as três vertentes. A vertente intrapessoal destaca-se das vertentes interpessoal e profissional em todos os capítulos, à exceção do capítulo competência social.

No estudo qualitativo os formandos referem que a formação contribuiu para as três vertentes, mostrando dificuldade em falar de cada uma delas em particular. Pois quando a formação tem efeitos na vertente intrapessoal, também se vão refletir nas outras duas vertentes (interpessoal e profissional). Desta forma, são referidas algumas unidades discursivas que justificam esta afirmação:

*“na verdade foram abordados variados temas os quais estão relacionados com as referidas vertentes. É certo de que umas estarão mais relacionadas com o interpessoal, outras com o intrapessoal e outras com o profissional, mas na verdade as três completam-se fazendo-se desta forma uma melhor análise aos nossos comportamentos, atitudes e identificação dos mesmos em relação aos outros e conseguir aplicá-los num contexto profissional.”* (GM, A); *“inequivocamente, poder-se-á dizer que esta acção de formação influiu sobre todas as vertentes da vida, enriquecendo com conhecimento a vertente intrapessoal, conhecimentos esse que se projectam irreflectidamente ou mesmo reflectidamente nas vertentes interpessoal e profissional.”* (EP, B); *“a acção de formação “gestão das emoções em contexto educativo” revelou-se bastante positiva e importante, sendo uma mais-valia nas três vertentes da minha vida:*

*intrapessoal, interpessoal e profissional. De uma maneira geral, quase todos os tópicos abordados podem-se incluir nas três vertentes, apesar de alguns serem para conhecimento meu, reconheço que esse conhecimento reflecte-se na minha relação com os outros, pessoal e profissionalmente, melhorando as relações no seu todo, pois poderei inculcar estes conhecimentos aos outros, ajudando-os a melhorarem as suas relações igualmente, tanto no contexto social, como em sala de aula.” (LM, C)*

Face a estas afirmações a apresentação esquemática da árvore categorial, que inicialmente estava pensada para ser divididas em três vertentes, passou a ser dividida não por vertentes, mas por competências emocionais.

Assim, do estudo qualitativo resultou uma árvore categorial de competências emocionais com 305 unidades discursivas sobre a área das competências emocionais.

A competência emocional mais refletida foi a consciência emocional, com 161 unidades discursivas. A regulação emocional foi a segunda competência mais referida, com 51 unidades discursivas, a competência social, com 49 unidades discursivas, foi a terceira competência emocional mais apontada. A autonomia emocional e as competências para a vida e para o bem-estar, ficaram em quarto e quinto lugar, com 31 e 13 unidades discursivas, respetivamente.

Dado que a árvore categorial já foi apresentada (quadro 8) para a discussão apenas serão resgatadas algumas unidades discursivas que refletem a mais valia da formação em cada uma das competências emocionais, segundo a percepção dos sujeitos da amostra.

Relativamente à competência emocional, consciência emocional, os formandos ficaram com a percepção de terem uma maior consciência dos sinais emitidos pelo corpo, quer em si próprios, quer nos outros *“Fiquei mais consciente de como as Emoções nos influenciam e como reconhecer os seus sinais em mim e nos outros.” (FS, A)*; uma maior consciência das emoções *“saber identificar as emoções / sentimentos ou estados de ânimo nos outros melhora as relações interpessoais porque nos ajuda a compreendê-los melhor e mais facilmente se estabelecem relações de empatia.” (MJP, B)* e uma maior consciência nos comportamentos *“... muitas vezes só nos apercebemos que algo não está bem quando os outros nos ajudam a ver e foi importante perceber alguns*

*comportamentos que, muitas vezes de forma inconsciente, temos para com muitos dos que nos rodeiam, não só no local de trabalho como nas relações do dia-a-dia. Muitas vezes “magoamos” sem nos darmos conta que o fizemos.” (IS, A)*

Dizem ter melhorado a nível do autoconhecimento de si, *“... dei comigo a (re)descobrir-me, a revelar-me algo que eu próprio desconhecia...” (MG, B); “... consegui identificar alguns dos bloqueios que tinha, na partilha das minhas emoções para com os que estão mais próximo.” (RA, C);* bem como o conhecimento que adquiriram nos conceitos teóricos que facilitaram a aprendizagens feitas e contexto teórico-prático *“... aprender a conhecer e reconhecer as emoções por forma a conseguirmos utilizar com mais frequência o “neo-cortex” e desta feita sermos adultos mais ponderados nas atitudes a tomar perante desafios com que nos deparamos diariamente (alunos, pais, auxiliares, colegas, etc).” (IS, A)*

Este desenvolvimento de autoconsciência também gerou a autorreflexão *“...ajudou me a crescer enquanto ser humana, a ver o meu lado mas acima de tudo a ver o lado do outro, a perceber que não é só o outro que faz juízos de valor errados eu também os faço.” (MM, A); “Nesta ação de formação a teoria passou, por vezes, à prática, e embora essa abordagem tenha sido feita de forma ligeira, a verdade é que gerou reflexão. Na verdade, apercebi-me que a gestão das emoções que fazemos é muitas vezes economicista e defensiva: uma tentativa extrema de regulação emocional. Manipulamos a expressão externa para mascarar o estado emocional interno, e assim dificultamos o entendimento que os outros têm de nós e facilitamos a ocorrência de mal-entendidos; deturpamos o processo de socialização.” (PP, B)*

Esta autoconsciência também teve reflexos na forma de pensar como docentes.

Referem ter uma maior consciência da figura do professor como modelo e imagem de replicação *“Somos modelos que também ensinamos pelas atitudes que temos e pelas nossas estratégias de regulação emocional.” (PM, A)* que tanto pode ser um modelo positivo como negativo *“Enquanto profissional, tudo o que nós transparecemos nos outros, serve quase como réplica, modelo, e nos nossos alunos esse modelo poderá ser positivo e negativo. Ao tomarmos consciência das nossas emoções, conseguiremos transmitir melhores sensações e energias positivas para benefício de todos e de um maior desenvolvimento de nós próprios e dos nossos alunos.” (LM, C),*

bem como da noção do contágio emocional *“Só estando bem comigo própria é que sou capaz de estar bem com os que me rodeiam (familiares/marido/filho) e com aqueles com quem trabalho (alunos/ colegas/ auxiliares/ encarregados de educação/ comunidade educativa). (CP, B)*

Surgiu a vontade de alfabetizar emocionalmente os seus alunos *“Estou mais desperta para a necessidade de uma alfabetização emocional e estou a procurar implementar, na medida do possível, actividades que desenvolvam competências emocionais e sociais nos alunos.” (PM, A);* e ter uma postura mais atenta em relação às reações emocionais dos alunos *“Vejo-me, agora, nas minhas aulas (...) estar mais atento às emoções dos meus alunos.” (FF, A);*

Surgiram autorreflexões na profissão relacionadas com temas mais leves, como os hábitos de trabalho, *“As etapas de maturidade de Covey foi um outro tópico muito estimulante já que na nossa profissão existe muito o “mau hábito” de se trabalhar de uma forma quase solitária e penso que todos percebemos que a interdependência, isto é, o trabalhar em rede, permite-nos obter melhores resultados.” (FV, C)* e autorreflexões mais “profundas” *“Houve uma linha que uniu todos os conteúdos, desde o perceber aquelas palavras que me foram ditas em miúda ou aquele castigo que me revoltou até ao verdadeiramente pensar, afinal que tipo de professora sou eu? Quais são os meus objectivos nesta profissão que escolhi e em que ponto desta jornada é me encontro?” (TB, B)*

A competência emocional regulação emocional, referida em 51 unidades discursivas teve os seus efeitos na ajuda da gestão de comportamentos e atitudes na vertente intrapessoal *“aprendi a ter uma maior consciência sobre determinadas situações que anteriormente me faziam agir quase sem reflectir e que hoje deparo-me com as mesmas situações pensando como hei-de agir sendo o mais assertiva possível e não tão emotiva nem tão passiva.” (ER, A),* na vertente interpessoal (família) *“Aprendi a identificar e a reconhecer as emoções em mim e nos outros e a saber como lidar com elas. Foi muito interessante o facto de que ao longo da acção terem acontecido situações que me puseram à prova na minha vida familiar. Quando dei por mim, inconscientemente, estava a pôr em prática o que já tinha aprendido.” (CP, B)* e na vertente profissional *“... os impactos desta formação, começaram já a fazer-se sentir no*

*nosso dia-a-dia, na escola, uma vez que a consciencialização para os vários aspectos relacionados com a inteligência emocional e a gestão das emoções faz com que tanto eu como os colegas que participaram a formação, estejamos mais atentos a certas situações e não hesitemos em chamar a atenção para qualquer aspecto, procurando mesmo brincar com isso, o que ajuda a serenar qualquer tensão que possa surgir.” (RR, C)*

Esta formação em educação emocional foi entendida por alguns formandos como geradora de reflexão, com efeito terapêutico: *“... foi enriquecedor a partilha de experiências e que os outros também têm dificuldades em lidar com certas situações” (AM, A); “... levaram-me a uma consciencialização de uma dimensão íntima nos outros e em mim próprio, que em certas etapas foi exteriorizada e que teve valor terapêutico.” (PP, B).*

A competência social é construída a partir de 49 unidades discursivas em que foram referidos os temas: comunicação e partilha *“... esta formação foi muito importante para lidarmos com os nossos colegas, pois fortaleceu os laços e aproximou os professores dos diferentes níveis de ensino através da partilha de experiências comuns, ou seja, tornou-nos mais solidários enquanto profissionais.” (PP, B); resolução de conflitos “Aprendi também que é salutar reconhecer os aspectos positivos da outra parte e trabalhar a partir das ideias dos outros reconhecendo assim o seu valor” (JC, A); assertividade “esta formação também veio ajudar-me a não ser tão passiva prejudicando-me muitas vezes para não magoar ninguém, hoje já me deparo conseguindo dizer não, justificando-me e sendo mais independente.” (ER, A); escuta ativa “Percebi que o “feed-back” é um processo muito importante de ajuda na mudança de comportamentos. Fornecemos e ao mesmo tempo, é-nos fornecida informação de modo a que a nossa actuação poderá afectar os outros. Devemos assim ser: bons ouvintes, descritivos, específicos, oportunos, claros e solícitos.” (CC, B) e coesão do grupo “As dinâmicas de grupo foram sem dúvida de grande valor, pois para além de permitirem um estreitar de laços entre as equipas das duas delegações, possibilitaram ainda uma reflexão e uma interessante troca de ideias que culminaram numa partilha de experiências que se traduz inevitavelmente numa mais-valia para todos os participantes.” (EA, C)*



A autonomia emocional, referida pelos autores Bisquerra & Pérez (2007) intimamente relacionada com a autogestão pessoal, já que inclui capacidades como a autoestima, a responsabilidade, a atitude positiva, a capacidade para analisar os recursos, solicitar ajuda e a autoeficácia emocional foi reflectida em 31 unidades discursivas de onde emergiram quatro subcategorias: atitude positiva “Devemos contagiar os nossos alunos com emoções e sentimentos de optimismo e boa disposição.” (AM, A); “O que por vezes nos pode parecer um «beco sem saída» não é muitas vezes mais que um conflito que pode ser tomado de forma positiva, como um ponto de partida para novas ideias, novas perspectivas...” (AC, A); automotivação “*O mais característico daquilo que muitos designam como a superioridade humana, é, de facto, a capacidade de, a cada nova experiência, a cada novo conhecimento, a cada nova reflexão, aprendermos a ser melhores, aperfeiçoarmo-nos. (...) Escolher ser melhor hoje do que fui ontem, escolher ser menos imperfeita no futuro que agora se abre diante de mim do que fui antes, alimenta-se de uma vontade constante que se manifesta na relação que tenho comigo, mas, sobretudo com os outros. Esta formação foi para mim precisamente isto: um contexto de abertura (se assim o escolhêssemos, claro) para aprendermos a ser melhores. Foi assim que a vivi ...* (RR, C), vontade de aprender mais “*Quero ainda referir que o conteúdo desta acção conseguiu despertar em mim, o desejo de futuramente alargar conhecimentos nesta área*” (VG, A); e a autoestima “...constatar com sensibilidade a capacidade fantástica que todos temos ao sentir, ao viver, ao expressar e o quanto cada um de nós é especial...” (MC, A)

A quinta competência emocional que representa a “capacidade para adotar comportamentos apropriados responsáveis para afrontar satisfatoriamente os desafios diários da vida, sejam estes privados, profissionais ou sociais, bem como as situações excepcionais. Permitem-nos organizar a vida de forma sã e equilibrada, facilitando-nos experiências de satisfação ou bem-estar” (Bisquerra & Pérez, 2007, p.71) e é reflectida em 13 unidades discursivas, de onde emergiram três subcategorias encontrar o bem-estar “*Entender o que fazemos sem esforço permite-nos aceder a uma informação básica sobre as ferramentas que temos ao nosso dispor para vivermos de forma harmoniosa e em paz, quer connosco próprios, quer com os outros. Identificar o que nos faz sentir bem estar é garantir que temos os instrumentos de vida para sermos*

*indivíduos mais capazes e equilibrados. E, como educadores, temos a função de apoiar os Outros a encontrar as suas próprias ferramentas...Ao termos esse conhecimento facilitamos o nosso estar e com isso todos beneficiam. Nós próprios e os outros.” (MC, A), melhorar a vida ao outro “Esta vontade de querer ser mais arrojado e de querer proporcionar aos outros emoções fortes, sentimentos de prazer e momentos de diversão, saiu de alguma forma reforçada com a minha presença nesta Acção de Formação, sendo certo que a satisfação de todos e de cada um é a melhor retribuição emocional que posso receber, pois é isso que me preenche e me faz sentir realizado.” (NB, B), ou na partilha com os outros de todas as aprendizagens significativas “Quando as aprendizagens são significativas, tentamos partilhar com os amigos e colegas, é o que tem acontecido comigo.” (MAS, B) e tirar tempo para si “Aprendi que é muito importante tirar um tempo para nós, mas por vezes esquecemo-nos.” (AM, A); “Considero que faço bastante, em função dos outros (filhos, marido) e que me sinto bem com isso, mas poderei fazer-lo por mim, reservar um tempo para ler, pintar, ou simplesmente olhar a paisagem e ouvir uma música, e com isso renovar energias - Reconhecer a importância de gerar emoções positivas, para aumentar o bem-estar.” (TF, B)*

E, quando os formandos referem que a formação em educação emocional contribuiu para todas as vertentes, ao fazermos a relação entre o estudo quantitativo e qualitativo do questionário sobre a contribuição das vertentes intrapessoal, interpessoal e profissional (VIIP) verificamos que a vertente que prevaleceu foi a intrapessoal.

### **5ª Hipótese**

A quinta hipótese desta investigação foi **“A Competência Emocional (EVCE) é uma variável moderadora do impacto da intervenção”**.

A variável “impacto da intervenção” considerada aqui com o estatuto de dependente, foi operacionalizada quantitativamente, através do resultado obtido pelo cálculo de diferenças entre as variáveis do pré-teste e pós-teste do questionário de autoavaliação de conhecimentos (ACC) e a variável autoeficácia emocional do questionário CREA.

A variável Competência Emocional, medida com a EVCE, foi aqui operacionalizada, tomando os resultados divididos em três grupos: o grupo de professores com um nível de competência emocional baixo (3,72 – 4,40), o grupo de professores com um nível de competência emocional médio (4,41 – 4,49) e o grupo de professores com um nível de competência emocional alto (5,00 – 5,55).

Embora não se possa afirmar a Competência Emocional (medida pela EVCE) como uma variável moderadora, porque os resultados não foram significativos, reflete uma tendência de orientação relacional positiva. Ou seja, quanto menor é o nível de competência emocional, maiores são as diferenças registadas entre o pós-teste e pré-teste da autoavaliação de conhecimentos e na autoeficácia emocional. Quanto maior é o nível de a competência emocional, menor são as diferenças registadas entre o pós-teste e o pré-teste, na autoavaliação de conhecimentos e na autoeficácia emocional.



## 4.3 IMPLICAÇÕES

### ... na teoria

“Não é uma formação de vinte e cinco horas que muda a competência emocional de alguém ... a competência emocional apenas se reconhece na prática do dia-a-dia, por isso é difícil de avaliar.” afirmam investigadores da área. Mas o que podemos afirmar é que os formandos – segundo a sua percepção pessoal ao momento da resposta aos instrumentos de recolha de dados - reconhecem os efeitos da formação nas suas competências emocionais, principalmente na consciência emocional, refletido no quadro 8.

As reflexões dos professores apontam para terem ganho uma maior autoconsciência - *do que são emoções e da fisiologia das emoções; na capacidade de perceber os sinais do corpo, em si e nos outros; na capacidade de reflectir sobre os seus comportamentos; na capacidade de orientar o seu comportamento mediante o estado de espírito do outro* - ou até mesmo na autoconsciência na profissão - *reflectir a sua imagem do professor para o aluno de um modelo a replicar, refletir sobre a forma de agir com os alunos*, entre outras.

Ou seja, em 25 horas não podemos afirmar que a competência emocional muda. Todavia, poderemos inferir através dos resultados nos estudos correlacionais apresentados, e corroborados pelos conteúdos das unidades discursivas nos dados qualitativos, o sentido confirmatório de que houve pequenas modificações em variáveis que sustentam o construto teórico em termos de Competências Emocionais. E essas alterações apresentam-se explicitamente ao nível da forma de pensar dos professores, no que respeita a sua autoconsciência.

Citando uma afirmação de um formando “... a consciencialização é o primeiro passo para a potenciação de capacidades que julgamos não ter ou que estão apenas à espera de alguma iniciativa!” (RR, C).

Quadro 20 - Comparação entre o modelo teórico de competências emocionais (Bisquerra & Pérez, 2007) com as categorias que emergiram das reflexões dos formandos

Competências Emocionais (Bisquerra & Pérez, 2007)		Categorias emergentes das reflexões dos formandos sobre os efeitos da formação, em cada competência emocional
MODELO TEÓRICO		
1. CONSCIÊNCIA EMOCIONAL	Consciência das próprias emoções Identificar as emoções Reconhecer as emoções nos outros Compreender as causas e as consequências das emoções A expressão não-verbal das emoções	<b>Autoconsciência</b> Perceção dos sinais do corpo em si e nos outros Melhor conhecimento de si Autoconhecimento na área da Fisiologia das emoções Autoconsciência de emoções Autoconsciência de comportamentos
		<b>Autoconsciência na profissão</b> Reflexão na forma de agir como professor Vontade de alfabetizar emocionalmente os alunos Professor como modelo – Consciência do perfil de educador e da imagem de replicação Atenção às reações emocionais dos alunos Mais formação para os docentes Bem-estar e contágio emocional A caminhar para a perfectibilidade
2. REGULAÇÃO EMOCIONAL	Ter consciência da interacção entre emoção, cognição e comportamento Expressão emocional de forma adequada Prevenção de estados emocionais negativos Habilidades para lidar com emoções negativas Competência para gerar emoções positivas	Gerir os meus comportamentos e atitudes Capacitar para a reflexão conjunta como efeito terapêutico
3. COMPETÊNCIA SOCIAL	Dominar as habilidades sociais básicas Respeito pelos outros Valorização dos outros Praticar a comunicação receptiva Praticar a comunicação expressiva Partilhar emoções Capacidade de gerir situações emocionais Prevenção e gestão de conflitos Comportamento pró-social e cooperação Assertividade	Comunicação e partilha Assertividade Resolução de conflitos Coesão do Grupo Escuta ativa
4. AUTONOMIA EMOCIONAL	Automotivação Autoestima Atitude positiva Autoeficácia emocional Responsabilidade Análise crítica de normas sociais Resiliência	Atitude positiva Automotivação Querer aprender mais Autoestima e valorização própria
5. COMPETÊNCIAS PARA A VIDA E PARA BEM ESTAR	Fixar objectivos adaptativos Tomar decisões Procurar ajuda e recursos Conceito de bem-estar Conceito de fluir	Encontrar o bem-estar Melhorar a vida ao outro/ Altruísmo Tirar tempo para si

E porque das reflexões feitas pelos setenta e cinco professores que constituíam a amostra resultou uma árvore categorial sobre os efeitos da formação nas suas competências emocionais (quadro 8), foi feito um quadro onde consta o modelo teórico de competências emocionais (Bisquerra & Pérez, 2007) utilizado na formação e as categorias emergentes das reflexões dos formandos sobre os efeitos da formação em cada competência emocional, segundo a percepção amostral.

A categoria autoconsciência na profissão (inserida na consciência emocional) emergiu por ter sido pedido aos formandos que refletissem sobre a vertente profissional.

Analisando o quadro 20 podemos verificar que, do resultado das reflexões dos formandos sobre os efeitos da formação nas suas competências emocionais emergiram quinze novas categorias (destacadas com sombreado) que não estão presentes no modelo teórico dos autores Bisquerra & Pérez (2007). Estas quinze categorias estão distribuídas da seguinte forma: nove categorias na consciência emocional, uma categoria na regulação emocional, uma categoria na competência social, uma categoria na autonomia emocional e três categorias nas competências para a vida e para o bem-estar.

### **... no *design* da investigação**

O instrumento que serviu para medir a competência emocional dos professores (EVCE) apenas teve um momento de aplicação, porque apenas teve como objetivo o de se estabelecer uma imagem diagnóstica relativamente ao perfil de Competência Emocional, a partir dos estudos anteriores na área (Veiga-Branco 2004b, 2005, 2007). Numa próxima intervenção é recomendado que a referida escala seja aplicada novamente 6 meses após a formação terminar, e seja feito o estudo estatístico de diferenças encontradas.

O questionário de consciência, regulação emocional e autoeficácia (CREA) permitiu analisar que as diferenças entre o pré-teste e o pós-teste foram significativas em todas as variáveis, à exceção da autoeficácia emocional, bem como fazer a síntese das respostas mais dadas às perguntas relativas à consciência e regulação emocional. No entanto, recomenda-se que num próximo estudo este instrumento seja reorganizado, por forma a aumentar a sua consistência interna.

Porque os dados qualitativos, emergentes das unidades discursivas apresentadas de forma escrita, permitiram que os efeitos da formação ao nível dos contextos da vida dos professores ficassem mais evidentes, recomenda-se que em próximas intervenções se proceda também à organização de um guião de entrevista semi- estruturado, e a partir dele se construa um estudo de natureza qualitativa, com entrevistas presenciais.



## **... na formação de professores**

*“A alegria e força que cada um trouxe depois da formação foram emblemáticas do tipo de energia e potencialidades que a melhor formação profissional pode trazer às equipas de trabalho.” (PS, C)*

É verdade que a sociedade continua a exigir ao professor (Esteve, 1992), mais do que ele pensa poder dar, contudo, é necessário refletir sobre soluções. É sabido que o grau de mal-estar docente depende, em larga medida, da forma como ele lida com as fontes de mal-estar (Jesus, 2000, 2004) dependendo das características ou competências do professor.

Resgatam-se as palavras de Pacheco quando afirma “o modo como cada professor enfrenta uma situação didática depende muito da sua individualidade psicológica (...) sistema pessoal de crenças, valores e princípios” (Pacheco, 1995, p.51), ou Esteve (2002, p.2) quando refere que “faltava esclarecer como é que, se a situação era igual para todos, uns professores eram afetados pessoalmente por estas novas dificuldades a ensinar e outros, nas mesmas condições, encaravam positivamente o seu trabalho como forma de autorrealização pessoal.” Estas e outras afirmações revelam que as competências e crenças de eficácia do docente podem efetivamente “fazer a diferença” no sentimento de bem-estar do docente.

Como refere Goleman (1995) as competências emocionais cruciais podem, sem mínima dúvida, ser aprendidas e aperfeiçoadas, e apresentam-se como fundamentais no desempenho socioprofissional, sobretudo nas profissões com papéis com maior interpessoalidade refere Bisquerra (2003, 2007), como é o caso da profissão docente.

O propósito deste estudo era reconhecer que a formação em educação emocional potencia as competências emocionais dos educadores e professores do ensino básico e secundário. Os resultados quantitativos revelam terem ocorrido alterações significativas desde o início para o fim da formação nas competências relacionadas com a consciência emocional e com a regulação emocional. Nos resultados qualitativos os formandos respondem em uníssono quanto à contribuição da formação para o aumento das competências emocionais, nas vertentes intrapessoal, interpessoal

e profissional, destacando-se a intrapessoal. Recordam-se duas unidades discursivas: “... a dimensão para a qual esta formação mais contribuiu foi a intrapessoal. Temos, por vezes, a consciência que nos conhecemos mas não conseguimos verbalizar esse conhecimento. Não são as palavras que nos faltam, é o conhecimento do eu que é vago (as áreas cega e desconhecida da matriz de Johari). Eu tinha essa mesma ilusão de total autoconhecimento; mas ao ser confrontado com os meus próprios juízos de valor acerca de outros (nas dinâmicas de grupo, por exemplo) fui forçado a aplicar estas novas aptidões analíticas em mim. Reconhecer as emoções, saber da sua orgânica, da sua diferenciação, da sua exteriorização física e em termos de comportamento permitiu que reconhecesse essas emoções em mim mesmo; se não o fizesse, nunca poderia partir para o conhecimento emocional dos outros ou para a aplicação destes conhecimentos a nível profissional.” (PP, B); “A acção de formação teve um impacto extraordinário (...) na vida pessoal de cada um dos formandos e no seu dia-a-dia profissional. No espaço temporal em que se desenrolou a formação, aos formandos era tema constante de conversa o que se ia passando em cada sessão e as pequenas alterações que cada um assistia na gestão das suas emoções.” (FF, A)

O sentimento de mal-estar e falta de preparação dos professores referidos na problemática deste trabalho pelos autores (Mañas, Justo & Martínez, 2011; Correia & Matos, 2001; Estevão, 2012; Jesus, 2003; Vieira & Relvas, 2003; Jesus, 1996; Jesus et al., 1992; Cruz, 2000; Pinto, Silva & Lima 2000; Esteve, 1987, 1991, 1992) também é refletido pela amostra em estudo: “O professor lida com uma carga elevada de emoções/sentimentos por parte de todos aqueles com quem lida/trabalha. Daí que por vezes lhe seja difícil gerir todas estas emoções, umas vezes tão diferenciadas e conflituosas. A quantidade de emoções intensas que o professor tem de gerir durante o seu dia de trabalho obriga a que seja melhor preparado.” (CP, B)

E talvez seja por esse motivo que a amostra do estudo referiu como conteúdos prioritários a desenvolver a prevenção e gestão de conflitos e a capacidade de gerir situações emocionais, conteúdos relacionados com a competência social do modelo de competências emocionais de Bisquerra e Pérez (2007). Neste sentido, serão criados novos materiais pedagógicos e instrumentos de recolha de dados para potenciar essa competência.

É ainda referida uma última unidade discursiva, que corrobora com a opinião da investigadora no apelo à urgência de se continuar a trabalhar esta área com os professores, principalmente os que estão no início da carreira docente: *“Recomendaria estas acções a qualquer pessoa, principalmente a um professor em início de carreira, é este tipo de acções de formação que também ajudam a melhorar o ensino. É uma pena eu já estar no fim da carreira, mas nunca é tarde para aprender...”* (AV, A)

Parece ser consenso global: os autores afirmam e a amostra corrobora! De facto, assume-se a convicção de que os professores, principalmente os que estão no início de carreira necessitam de mais formação em competências pessoais para lidarem com os desafios da profissão. Posto isto, há toda a pertinência em apresentar uma proposta ao Ministério da Educação que aponte à criação de disciplinas, em todos os cursos, mas específica e particularmente para os cursos via ensino, que promovam o aumento das competências emocionais dos futuros professores.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L., & Freire, T. (1997). *Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação*. Coimbra: Apport.
- Alvarez, C., Blanco, J., Aguado, M., Ruíz, A. Cabaco, A., Sánchez, T., Alonso, C., & Bernabé, J. (1993). Revisión teórica del burnout o desgaste profesional en trabajadores de la docência. *Caesura*, 2 (2), 47-65.
- Álvarez, M. (Coord.) & al. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Ameen, E.C., Guffey, D.M., & Jackson, C. (2002). Evidence of teaching anxiety among accounting educators. *Journal of Education for Business*, 78 (1), 16-22.
- Amiel-Lebigre, F. & Pichot, P. (1980). Psicopatología de la función docente. In M. Debesse & G. Mialaret (Eds.). *La función docente*. Barcelona: Oikos-Tau, S.A. – Ediciones, 167-186.
- Anadón, O. (2005). La formación en estrés para la prevención del síndrome de burnout en el currículo de formación inicial de maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, 197-220.
- Antunes, C. A. (2000). *El Desarrollo de la personalidad y la inteligencia emocional: diálogos que ayudan a crecer*. Barcelona: Gedisa.
- Apple, M. (1989). *Teachers and Texts*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Araújo, A. (1999). Aprender a relaxar-se. In M. Cardoso (Org.), *O stress na profissão docente*. Porto: Porto Editora, 51-66.
- Asher, S., & Rose, A. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers. In P. Salovey & D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence*. Nueva York: Basic Books, 196-224.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35 (5), 28-32.
- Azevedo, I. (2002). A escola precisa de Inteligência Emocional?. In *Educação Emocional. Cadernos de criatividade*. Lisboa: Colibri, 4, 27-37.

- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de liberdade. Reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.
- Azzi, R.G., & Polydoro, S.A.J. (2006). Auto-Eficácia proposta por Albert Bandura. In R.G. Azzi, & S. Polydoro, *Auto-Eficácia em diferentes contextos*. São Paulo: Alínea Editora, 9-23.
- Ball, S. J. & Goodson, I. F. (1989). Understanding teachers: concepts and contexts. In S. Ball e I. Goodson (ed.). *Teachers lives and careers*. Philadelphia: The Falmer Press. Edição original.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought & Action – A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2008a). A evolução da Teoria Social Cognitiva. In A. Bandura, R.G. Azzi, & S. Polydoro. *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. São Paulo: Artmed, 15-41.
- Bandura, A. (2008b). A Teoria Social Cognitiva na Perspectiva da Agência. In A. Bandura, R. G. Azzi & S. Polydoro, *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. São Paulo: Artmed, 69-96.
- Bardin, L. (1997). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bar-on, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-on & J. D. A. Parker (Eds.). *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco CA: Jossey-Bass, 363–388.
- Bar-on, R., & Parker J.D. (2000) *EQ-i:YV. Baron Emotional Quotient Inventory: Youth Version. Technical Manual*. New York: MHS.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2000). *TheHand book of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Barreira, A., & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das competências*. Porto: ASA.
- Bayer, E. (1984). Prática pedagógica y representaciones de la identidade

- profesional del enseñante. In J. M. Esteve (Ed.). *Profesors en conflicto*. Madrid: Narcea, S. A. Ediciones, 107-122.
- Bernard, M., Joyce, M., & Rosewarne, P. (1983). Helping teachers cope with stress: a rational-emotive approach. In. A Ellis e M. Bernard (Eds.), *Rational-emotive approaches to the problems of childhood*. New York: Plenum Press, 415-466.
  - Best, J., & Kahn, J. (1993). *Research in education*. Boston: Allyn and Bacon.
  - Bibou-Nakou I, Stogiannidou, A., & Kiosseoglou G. (1999). The relation between teacher burnout and teachers' attributions and practices regarding school behaviour problems. *School Psychology International*. 20, 209–17.
  - Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. In *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 7-43.
  - Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa: Guía Práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC.
  - Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional e bienestar*. Madrid: Wolters Kluwer España.
  - Bisquerra, R. (2002). La competência emocional. In M. Álvarez & R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, 144, 69-83.
  - Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21 (1), 7-43.
  - Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. In *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95- 114.
  - Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, Navarra: Publicaciones de la Universidad de Navarra, 11, 9-25.
  - Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82
  - Black, T. (1993). *Evaluating Social Science Research: an introduction*. London: SAGE Publications.

- Blase, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Education Administration Quartel*, 18, 93-113.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Colecção Ciências da Edcação. Porto: Porto Editora.
- Boyatzis, R., & Mckee, A. (2006). Mudança Intencional. In *Journal of Organizational Excellence*, 25, 49-60.
- Bravo, M. (1998). La metodologia cualitativa. In M. P. Colás Bravo e L. B. Eisman (ed.) *Investigación educativa*. Sevilha: Ediciones Alfar, 249-288.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Bzuneck, J. A. (1996). Crenças de auto-eficácia de professoras do 1º grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 48 (4), 57-89.
- Bzuneck, J. A., & Guimarães, S. (2003). Crenças de eficácia de professores: Validação da escala de Woolfolk e Hoy. *Revista Psico-USF*, 8 (2), 137-143.
- Bzuneck, J.A. (2001). A motivação dos alunos: aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck, *A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 9-36.
- Capel, S.A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*. Edinburg. 57, 279-288.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 821-832.
- Caruso, D.R., & Salovey, P. (2007). *Liderança com inteligência emocional*. S.Paulo: M. Books.



- CASEL (Colaborative for academic, social and emotional learning), (2003). *Safe and Sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2006) SEL Competences [en línea] (UIC) University of Illinois at Chicago: Chicago. Ver link: [http://www.casel.org/about\\_sel/SELskills.php](http://www.casel.org/about_sel/SELskills.php) acedido a 15.11.2010
- Charles, C. M. (1998). *Introduction to Educational Research*, 3ª Ed. New York: Longman.
- Cherniss, C. (1980). Professional burnout in human service organizations. In: M. Oreno et al. *Configuración específica de estrés asistencial en profesores de BUP*: memoria de investigación. Nova York: CIDE.
- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En R. Bar-On & J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco CA: Jossey-Bass, 433-459.
- Cherniss, C.; Extein, P; Goleman, D, & Weisberg, R.P. (2006). Emotional intelligence: what does the research really indicate? In *Educational Psychologist*, 4, 239-245.
- Cheung, H., & Hui, S. (2011). Teaching Anxiety amongst Hong Kong and Shanghai In-Service Teachers: The Impact of Trait Anxiety and Self-Esteem. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 20 (2), 395-409.
- Clouder, C. (2008). *Educación Emocional y Social. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Coates, T.J., & Thoresen, C.E. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendations. *Review of Educational Research*, 46(2), 159-184.
- Cohen, J. (Ed.). (1999). *Educating Minds and Hearts. Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. New York: Teachers College, Columbia University.

- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Cooper, G. (1996). *Handbook of stress, medicine and health*. Nova York: CRC.
- Cooper, R.K., & Sawaf (1997). *la inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Barcelona: Editorial Norma.
- Correia, J. A. & Felgueiras, M. (1999). A análise de necessidade na formação profissional de professores: da identificação das carências ao sentido das experiencias. In J. A. Correia & M. Matos, *Formação de professores. Da racionalidade instrumental à ação comunicacional*. Porto: Edições Asa, 11-46.
- Correia, J. A. & Matos, M. (2001). *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa.
- Correia-Almeida, A. (2006). Educação Emocional: Chave para o sucesso educativo. Tese de mestrado em ciências de educação. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - UNL.
- Correia-Almeida, A., & Veiga-Branco, A. (2012). Educação emocional como ferramenta propiciadora de emoções positivas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology Infad Revista de Psicología*, 4 (1), 53-61.
- Correia-Almeida, A., & Veiga-Branco, A. (2011a). Basic emotions - self-awareness. In V. Takšić (Coord.) *Book of abstracts - 3rd International Congress of Emotional Intelligence (8 a 10 setembro 2011)*, Center for Crosscultural Research and Development of Emotional and Social Competences. Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka: Opatija, 64
- Correia-Almeida, A., & Veiga-Branco, A. (2011b). Flow state – a potential of emotional intelligence. In V. Takšić (Coord.) *Book of abstracts - 3rd International Congress of Emotional Intelligence (8 a 10 setembro 2011)*, Center for Crosscultural Research and Development of Emotional and Social Competences. Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka: Opatija, 65.
- Correia-Almeida, A., & Veiga-Branco, A. (2011c). Managing emotions - an ability of emotional intelligence. In V. Takšić (Coord.) *Book of abstracts - 3rd International Congress of Emotional Intelligence (8 a 10 setembro 2011)*, Center

for Crosscultural Research and Development of Emotional and Social Competences. Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka: Opatija, 66.

- Correia-Almeida, A., & Veiga-Branco, A. (2011d). Teacher skills – emotional intelligence skills profile. In V. Takšić (Coord.) *Book of abstracts - 3rd International Congress of Emotional Intelligence (8 a 10 setembro 2011)*, Center for Crosscultural Research and Development of Emotional and Social Competences. Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Rijeka: Opatija, 67
- Correia-Almeida, A., Veiga-Branco, A., & Nogueira, J. (2012). Emociones y salud: actividades propiciadoras de emociones positivas. In B. Barredo, R. Bisquerra, A. Blanco, A. Giner, N. Pérez, & A. Tey (Org.), *Atas VIII Jornades D'Educació Emocional: Emocions i Salut* 22 e 23 de Março de 2012, Barcelona: Universitat de Barcelona e Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas*: Teoria e Prática. Coimbra: Edições Almedina.
- Covey, S. R. (1989). Os 7 Hábitos das Pessoas Muito Eficazes. São Paulo: Best Seller, 1989.
- Cruz, B., Dias, A., Sanches, J., Pereira, J., & Tavares, J. (1988). A situação do professor em Portugal. *Análise Social*, 24,1187-1293.
- Damásio, A. (1995). *O Erro de Descartes*. Lisboa: publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2000). *O Sentimento de Si*. Lisboa: publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2003). *Ao Encontro de Espinosa*. Lisboa: publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2010). *O Livro da Consciência. A construção do cérebro consciente*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Davies y al. (1998). "Emotional intelligence: In search of an elusive construct". *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 989-1015.
- Debesse, M., & Mialaret, G. (Eds.) (1988). *La función docente*. Barcelona: Oikos-Tau, S.A. – Ediciones 167-186

- DeJours, C. (1986). Por um novo conceito de saúde. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 34, 14.
- Delors, J. et al. (1996). Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasil: Faber Castell.
- Denham, C., & Michael, J. (1981). Teacher sense of efficacy: a definition of the construct and a model for further research. *Educational Research Quarterly*, 5(1), 39-61.
- Denham, S. A. (1999). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching*. London: Routledge.
- Durlay, J., Weissberg, R, & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school Programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *Am J Community Psychol*, 45, 294-309
- Durlay, J., Weissberg, R, & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school Programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *Am J Community Psychol*, 45, 294-309.
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: Esic Editorial.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., & Friedlander, B. S. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., & Friedlander, B. S. (2000). *Raising emotionally intelligent teenagers*. Nueva York: Harmony Books.
- Elias, M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for Educators*. Alexandria, Virginia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Estêvão, C. (2012). *Políticas e valores em educação - Repensar a educação e a escola pública como um direito*. V. N. Famalicão: Edições Húmus.
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.

- Esteve, J. M. (1991). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, 93-124.
- Esteve, J. M. (1992). O mal-estar docente. Lisboa: Escher.
- Esteve, J. M. (2002). Prefácio In S. Jesus. *Perspetivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: Edições Asa.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima (org.) *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora, 105-125.
- Extremera, N., & Fernández Berrocal, P. (2004). La Importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. In *Revista Iberoamericana de Educación 1-6*. Ver link: [http://www.rieoei.org/psi\\_edu16.htm](http://www.rieoei.org/psi_edu16.htm) acedido a 20.09.2011
- Extremera, N., & Fernández Berrocal, P. (2002). La Inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela, In *Revista Iberoamericana de Educación 1-6*. Ver link: [http://www.rieoei.org/psi\\_edu16.htm](http://www.rieoei.org/psi_edu16.htm) acedido a 20.09.2011
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-9.
- Farber, B.A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Education Research*, 77, pp. 325-331
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- Folkman, S., Lazarus, R.L., Dunkel-Schetter, C., DeLongis, A., & Gruen, R. (1986). Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 992-1003.
- Folkman, S.; Lazarus, R. S.; Dunkel-Schetter, C. DeLongis, A., & Gruen, R.J. (1986). Dynamics of stressful encounter: cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50 (5), 992-1003.
- Formosinho, J.; Campos, B.; Marques, R.; Valente, M., & Patrício, M. (1989). A formação pessoal e social em debate. *Inovação 2* (4), 483-513.

- Galinha, I., & Ribeiro, J. P. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6 (2), 203-214.
- Gallego Gil, D., & Gallego Alarcón, M., J. (2004). *Educar la inteligencia emocional en aula*. Madrid: PPC.
- García, M., Llorens, S., Salanova, M., & Cifre, E. (2004). Antecedentes afectivos de la autoeficácia entre profesores: Diferencias individuales. In M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens & M. Garcia-Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficácia*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, 244-255.
- García-Renedo, M. et al. (2004). Antecedentes afectivos de la autoeficacia entre profesores: diferencias individuales. In M. Salanova, M. et al. (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I, D.L., 244-255.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente - a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed.
- Gardner, L.E., & Leak, G.K. (1994). Characteristics and correlates of teaching anxiety among college psychology teachers. *Teaching of Psychology*, 21(1), 28-32.
- Ghaith, G., & Yaghi, M. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13, 451-458.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta editora.
- Gibson, S., & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gold, Y. (1985). The relationship of six personal and life history variables to standing on three dimensions of the Maslach Burnout Inventory in a sample of elementary and junior high school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 377-387.

- Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D. (1999). *Trabalhar com a Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Goleman, D.; Boyatzis, R., & McKee, A. (2007). *Os novos Líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.
- González, J. & Lobato, M. (1988). El malestar de los ensinantes. Problemas de salud en el país Vasco. In A. Villa (Ed.) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid: Narca, S.A. de Ediciones, 345-351.
- Gordon J. R. (1999). *Organizational Behavior: A Diagnostic Approach*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., & Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. In Bar-On, R. & J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco CA: Jossey-Bass 391-410
- Grau, R.; Salanova, M., & Peiró, J. (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, 5 (1), 63-74.
- Griffin, R. W. (1999). *Fundamentals of Management*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. (1998). Educación emocional. En M. Álvarez & R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis, 144, 27-43.
- Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. (1999). Actividades de educación emocional. En M. Álvarez & R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría*, Barcelona: Praxis, 330, 27-59.
- Gruwez, J. (1983). La formation des maîtres en France. *European Journal of Teacher Education*, 6, 281-289.
- Güell, M., & Muñoz, J. (2003). *Educación emocional. Programa para la educación secundaria postobligatoria*. Barcelona: Praxis.

- Guerra, M. A. (1983). La “erosión” de la función docente. *Revista española de Psicología*, 159, 105-118.
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de *burnout* y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19, 145-158.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2004). Self-reported depression in nonfamilial caregivers: Prevalence and associations with caregiver behavior in child-care settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 297–318.
- Hargreaves, A. (1994). *Os professores em tempos de mudança – Os professores em tempos de mudança*. Portugal: Mc Graw Hill.
- Harris, K., Halpin, G. & Halpin, G. (1985). Teacher characteristics and stress. *Journal of Education Research*, 78, 346-350.
- Hedlund & Sternerg (2000). “Too many intelligences? Interpreting social, emotional, and practical intelligence” En R. Bar-On & J. D. Parker, *The Handbook of emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco CA: Jossey-Bass, 136-167.
- Hein, S. (2003). Definition and history of emotional intelligence. Ver link: <<http://www.eqi.org/history.htm>> acedido a 20.12.2010
- Hernández, I. (2007). *La Educación emocional de profesorado: un paraguas contra la lluvia del estrés*. Buenos Aires: Editorial Lumen SRL.
- Herrnstein, R., & Murray, C. (1996). *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Free Press Paperbacks investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Hoyle, E. (1987). Teachers` social backgrounds. In *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon Press.
- Hué, C. (2008). *Bienestar docente y pensamiento emocional*. Madrid: Wolters Kluwer España, SA.
- Húsen, T. (1986). *L`école en question*. Bruxelles: Pierre Madraga.
- Ibáñez, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el



desarrollo de competencias emocionales: el programa P.E.C.E.R.A. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 115-136.

- ISBE (Illinois State Board of Education). (2006). *Illinois Learning Standards Social and Emotional Learning (SEL)*. Ver link: [http://www.isbe.state.il.us/ils/social\\_emotional/standards.htm](http://www.isbe.state.il.us/ils/social_emotional/standards.htm) acedido a 15.11.2009
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Jesus, S. (2005). Bem-estar docente: perspectivas para superar o mal-estar dos professores. In A. Pinto, & A. Silva, (Coords.). *Stress e bem-estar*. Lisboa: Climepsi, 17-42.
- Jesus, S. N. (1996). *A motivação para a profissão docente: Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Aveiro, Portugal: Estante.
- Jesus, S. N. (1998). *Bem estar dos professores. Estratégias para realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto editora.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente: uma lição de síntese*. Porto: Edições Asa.
- Jesus, S. N. (2003). Prefácio In C. Vieira C. & A. Relvas. *A(s) Vida(s) do professor. Escola e Família*. Coimbra: Quarteto editora.
- Jesus, S. N. (2004). *Psicologia da educação*. Coimbra: Quarteto editora.
- Jesus, S. N., Abreu, M. V., Santos, E. R., & Pereira, A. M. (1992). Estudo dos fatores de mal-estar na profissão docente. *Psychologica*, 8, 51-60.
- Keavney, G., & Sinclair, K.E. (1978). Teacher concerns and teacher anxiety: A neglected topic of classroom research. *Review of Educational Research*, 48(2), 273-290.
- Kossack, S. W., & Woods, S. L. (1980). Teacher burnout: diagnosis, prevention, remediation. *Action in teacher education*, 2 (4), 29-35.

- Kyriacou, C., & Pratt, J. (1985). Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, Edinburg. 55, 61-64.
- Latack, J. (1984). Career transitions within organizations: an exploratory study of work, nonwork and coping strategies. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 34, 296-322.
- Latack, J. (1986). Coping with job stress: Measures and future directions for scale development. *Journal of Applied Psychology*, 71, 377-385.
- Lau, P., Yuen, M., & Chan, R.M. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71, 491–516.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence*. París: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2000). *Construir eles competências individuais et collectives*. Paris: Ed. D'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LeDoux, J. (2000). *O Cérebro emocional*. Lisboa: Pergaminho.
- Lei de Bases do Sistema Educativo LBSE (1986). Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro. Diário da República I Série Nº 237 3067 – 3081.
- Lei de Bases do Sistema Educativo LBSE (2005). Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. Diário da República I Série- A Nº 166 5122 – 5138.
- Leung, S., Chiang, V., Chui, Y., Lee, A., & Mak, Y. (2011). Feasibility and Potentials of Online Support for Stress Management among Secondary School Teachers. *Stress and Health*. 27, 282–286.

- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Limongi, A.C., & Rodrigues, A.L. (1999) *Stress e trabalho: uma abordagem psicossomática*. São Paulo: Atlas.
- Lipp, M. N. (2002). *O estresse do professor*. Campinas: Papirus.
- Lopes, J. (2003). *Problemas de comportamento, Problemas de aprendizagem e problemas de “ensinagem”*. Coimbra: Quarteto editora.
- López Cassà, E. (Coord.) (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- Luthans, F. (1995). *Organizational behavior*. New York: McGraw Hill Inc.
- Maceda, P. (1994). *La educación ante los grandes cambios culturales. Ideas para outro discurso educativo*. Madrid: Euroliceo.
- MacMillian, J., & Schumacher, S. (1997). *Research in Education: a conceptual introduction*. New York: Longman.
- Malmberg, L.-E., & Hagger, H. (2009). Changes in student teachers' agency beliefs during a teacher education year, and relationships with observed classroom quality, and day-to-day experiences. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 677–694.
- Mañas, I, Justo, C., & Martínez, E. (2011). Reducing Levels of Teacher Stress and the Days of Sick Leave in secondary School Teachers through a Mindfulness Training Programme. *Clínica y Salud*. 22 (2), 121-137.
- Marais, J. (1991). *Stress causing factors in teachers in South Africa*. Comunicação apresentada no “XIV International School Psychology Colloquium”, Braga.
- Marina, J. (2005). Precisiones sobre la Educación Emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 27-43.
- Martinez, A. (1984). El perfeccionamiento de la function didáctica como vía de disminución de tensiones en el docente. In Esteve (Ed.) *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea, 183-202.
- Maslach, C.E., & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, Nova York, 2, 99-113.
- Mason, E., & Bramble, W. (1997). *Research in Education and the Behavioral*

*Sciences: Concepts and Methods*. Madison, WI: Brown e Benchmark.

- Mayer, J. D.; Salovey, P.; Caruso, R. D., & Sitarenios. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. In: *Emotion*, 1 (3), 232-242.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1990). A inteligência emocional. In *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Mayer, J.D.; Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence: meets traditional standards for an intelligence. In *Intelligence*, 27, 267-298.
- McEwen, R. (2002). *The end of stress as we know it*. Washington D.C.: Joseph Henry Press.
- Mertens, D. (1998). *Research Methods in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative e Qualitative Approaches*. London: Sage Publications.
- Midgely, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J.S (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 247-258.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Molina, T., Gutiérrez, A. G., Hernández, L., & Contreras, C. M. (2008). Estrés psicosocial: Algunos aspectos clínicos y experimentales. *Anales de Psicología*, 24, 353-360.
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486.
- Moolenaar, N. M. (2010). Ties with potential: Nature, antecedents, and consequences of social networks in school teams. Doctoral thesis, University of Amsterdam, The Netherlands.
- Moriana, J. A., & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 597-621.

- Muñoz M., & Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y estrés*. 12 (2-3), 401-412.
- Needle, R. Griffin, T., Svendsen, R., & Berney, C. (1980). Teacher stress: sources and consequences. *Journal of school health*, 50, 96-99.
- Nogueira, J. (2002). *Formar professores competentes e confiantes*. Dissertação de doutoramento em Ciências da educação. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – UNL.
- Nóvoa, A. (1989). *Professores: Quem são? Onde vêm? Para onde vão?* Lisboa: ISEF/UTL
- Nóvoa, A. (1991). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. 93-124
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1981). *Empleo y condiciones de trabajo del personal docente*. Ginebra: OIT.
- Ornstein, A. C. (1983). *Motivations of teaching. The high school journal*, 12, 110-116.
- Pacheco, J.A. (1995). *O pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto editora.
- Pajares, F., & Olaz, F. (2008). Teoria Social Cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. In A. Bandura, R.G. Azzi, & S. Polydoro. *Teoria Social Cognitiva – Conceitos Básicos*. São Paulo: Artmed 97-114.
- Pascual, V., & Cuadrado, M. (Coords.) (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para la Educación Secundaria Obligatoria*. Barcelona: Praxis.
- Patrício, M. F. (1989). Traços principais do perfil do professor do ano 2000. *Inovação*, 2, 229-245.
- Paula Pérez, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth.

*Journal of School Health*, 70, 179-185.

- Peiró, J. M., Zurriaga, R., & González, V. (2002). Análisis y diagnóstico de las situaciones y experiencias de estrés colectivo en las unidades de trabajo y en las organizaciones de servicios sociales. *Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo*, 20, 11-21.
- Pereira, B.A. (2002) *A saúde mental dos profissionais de saúde mental*. Maringá: EDUEM.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación Qualitativa. Retos e Interrogantes*. Vol. I – Métodos. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric
- Pettegrew, L. S., & Wolf, G. E. (1982). Validating Measures of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 19, 373-396.
- Pinto, A. M., Silva, A. L., & Lima, M. L. (2000). "Burnout profissional em professores portugueses". Comunicação apresentada no I Congresso Hispano-Português de Psicologia. Santiago de Compostela.
- Pithers, R. T., & Fogarty, G. J. (1995). Occupational stress among vocational teachers. *British Journal of educational Psychology*, 65, 3-14.
- Ponce, C. R., Bulnes, M. S., Aliaga, J. M., Atalaya, M. C., & Huertas, R. E. (2005). El síndrome del quemado por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 8, 87-112.
- Punch, K. (1998). *Introduction to Social Research: quantitative e qualitative approaches*. London: SAGE Publications.
- Reis, E. et al. (2006). Docência e exaustão emocional. *Educ. Soc.*, Campinas, 27 (94), 229-253.
- Renom, A. (Coord.) (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Ribeiro, A. C. (1989). *Formar professores. Elementos de uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Texto editora.
- Ribeiro, J. (1995). Adaptação de uma escala de avaliação de autoeficácia geral. In: L. Almeida, & I. Ribeiro, (Eds.). *Avaliação Psicológica formas e contextos*, Braga:

APPORT, 163-176.

- Ribeiro, J. (2010). Metodologia de investigação em psicologia e saúde. Porto: Legis Editora.
- Roberts, D.R.; Mendoza, C.E.F., & Nascimento, E. (2002). Inteligência emocional: um constructo científico? In *Paideia* (23), 77-92.
- Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record*, 97, 227-251.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy, *Advances in research on teaching*, Greenwich, CT: JAI Press, 7, 49–73.
- Ross, R. R., & Altmaier, E. M. (1994). *Intervention in occupational stress*. London: Sage Publications.
- Ross, S., & Morrisson, G. (1996). Experimental Research Designs. In D. Jonassen (Ed.) *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. New York: Macmillan USA, 1148-1170.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761–774.
- Ryan, K. (1979). Toward understanding the problema: At the thres-hold of the profession. In K. R. Howey & R. H. Bents (Eds.), *Toward meeting the needs of the beginning teacher*. Lansing, MI: Midwest Teacher Corps Network.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. In Salovey, P. & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence* New York: Basic Books, 35-66.
- Saarni, C. (1998). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R.A. Thompson (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*. Lincoln: University of Nebraska Press. 36, 115-182.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.

- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac*. San Francisco CA: Jossey-Bass, 68-91.
- Saarni, C. (2002). Competência emocional. In R. Bar-On. & J.D. Parker, *Manual de Inteligência emocional - teoria e aplicação em casa, na escola e no trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Sabanci, A. (2011). The Effect of Teachers' Stress on Educational Organizations' Health. *International Journal of Business and Social Science*, 2 (11), 91-100.
- Salanova, M.; Bresó, E. & Schaufeli, W. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. In *Ansiedad y Estrés*, 11 (2-3), 215-231.
- Salanova, M.; Grau, M. & Martínez, I. (2006). Job demands and coping behaviour: the moderating role of Professional self-efficacy. In *Psychology in Spain*, 10 (1), 1-7.
- Salomon, G. (1991). Transcending the Qualitative-Quantitative Debate: The analytic and systemic Approaches to Educational Research. *Educational Researcher*, Vol. 20 (6), 10-18.
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Sandín, B. (2003). El estrés: Una náalisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of Clinical and HealthPsychology*, 3, 141-157.
- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-251.
- Schulze, R., & Richard, D. R. (Eds.). (2005). *Emotional Intelligence. An International Handbook*. Gotingen (Alemania): Hogrefe & Huber Publishers.



- Schutt, R. (1999). *Investigating the social World: The process and Practice of Research*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Schwarzer, R. (Ed.). (1992). *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington, DC: Hemisphere.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology*, 57, 152-171.
- Schwarzer, R., & Schmitz, G. (2004). Perceived self-efficacy as a resource factor in teachers. In M. Salanova, R. Grau, I. M. Martínez, E. Cifre, S. Llorens & M. Garcia-Renedo (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I., 229-236.
- Serra, A. V. (1988). Um estudo sobre coping: O inventário de resolução de problemas. *Psiquiatria Clínica*, 9, 301-316.
- Serrano, N., Martín, M. Resende, A. & Burón, J. (2012). La percepción de los futuros profesores sobre los docents de educación secundária. *International Journal of development and educational psychology InfadRevista de Psicologia*, 1(2), 389-396.
- Shachar, H., & Shmuelewitz, H. (1997). Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 53–72.
- Shaffer, D. R. (2004). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Silva, A. L. (1992b). Psicologia preventiva: Intervenções cognitivo-comportamentais. *Psicologia*, 8 (2), 179-184.
- Silva, A.L. (1992a). Estudando o stress – Considerações preliminares. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 28, 79-88.
- Slater, A & Lewis, M. (2002). *Introduction to child development*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, J. (1994). *Dinámica de la relajación*. Gerona: Tikal.
- Soldevila, A. (2007). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para personas mayores*. Tesis doctoral sin publicar.

Universidade de Lleida.

- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R., & Agulló, MJ (2007). Una proposta de continguts per desenvolupar la consciència i la regulació emocional en la Educació Primària. *Cultura y Educación*, 19 (1), 47-59.
- Soodak, L. & Podell, D. (1994). Teachers thinking about difficult-to-teach students. *Journal of Educational Research*, 88, 1, 44-51.
- Sparks, D. & Loucks-Horsley, S. (1990). Models of staff development. In W. R. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan 234-251.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1990). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Stephenson, D. (1990). Affective Consequences of teachers' Psychological investment. *Journal of Educational Research*, 84 (1), 53-57.
- Sterberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J., Snook, S., Williams, W. M., Wagner, R. K., & Grigorenko, E. L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Stern, P., & Kalof, L. (1996). *Evaluating Social Science Research*. Oxford: Oxford University Press.
- Sternberg, R.J. (1996). Thinking styles: Theory and assessment at the interface between intelligence and personality. In R.J. Sternberg & P. Ruzgis (Eds). *Intelligence and personality*. New York: Cambridge Univ, Press.
- Sternberg, R.J. (2000). *Inteligência para o Sucesso Pessoal*. Rio de Janeiro: Campus.
- Sugai, G., & Horner, R. (2001). *School climate and discipline: Going to scale. A framing paper for the national summit*. University of Oregon: Center on Positive Behavioral Interventions and Supports.
- Taris, T.W., Schreurs, P., Blanc, M., & Schaufeli, W. (2001). From inequity to burnout the role of job stress. *Journal of Occupational Health Psychology*, Florida, 4 (4), 303-323.

- Tejada, J. (1999). Acerca de la Competencias Profesionales. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Teodoro, A. (1990). *Os professores. Situação profissional e carreira docente*. Lisboa: Texto editora.
- Topping, K., Bremmer, W., & Holmes, E. A. (2000). Social Competence: The Social construction of the Concept. In R. Bar-On & J. D. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 28-39.
- Topping, K., Holmes, E. A., & Bemner, W. (2000). The Effectiveness of School-Based Programs for the Promotion of Social Competence. In R. Bar-On & J. D. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco CA: Jossey Bass, 411-432
- Troman, G. (2000). Teachers stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 331-353.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Tuckman, B. (2002). Manual de investigação em educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turner, R. J., Wheaton, B., & Lloyd, D. A. (1995). The epidemiology of social stress. *American Sociological Review*, 60, 104-125.
- Valente, M. (1989). A educação para os valores In *O ensino básico em Portugal*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Valverde, O. (Coord.) (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor / OIT.
- Vaz Serra, A. (1999). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Edições do Autor.

- Vaz Serra, A. (2005). As múltiplas facetas do stress. In A. Pinto, A. & A. Silva (Coords.). *Stress e bem-estar*. Lisboa: Climepsi, p. 17-42.
- Veenamn, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Veiga-Branco, A. (2002). *A escola na rolança do tempo*. Bragança: Junta de Freguesia da Sé.
- Veiga-Branco, A. (2004a). *Para além do Q.I - uma perspectiva mais ampla da inteligência*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Veiga-Branco, A. (2004b). *Competência emocional*. Coimbra: Quarteto.
- Veiga-Branco, A. (2004c). *Auto-motivação*. Coimbra: Quarteto.
- Veiga-Branco, A. (2005). *Competência emocional em professores. Um estudo em discurso do campo educativo*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Veiga-Branco, A. (2007) - Escala Veiga Branco das capacidades da inteligência emocional (EVBCIE): partes I e III. In Mendonça, Susana Sobral. *Competências Profissionais dos Enfermeiros: a Excelência do Cuidar*. Penafiel: Editorial Novembro. p. 162-164.
- Vieira C. & Relvas A. (2003). *A(s) Vida(s) do professor. Escola e Família*. Coimbra: Quarteto editora.
- Vila, J. V. (1988). *La crisis de la función docente*. Valencia: promolibro.
- Villa, A. (1985). *Un modelo de professor ideal*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Vonk, J. (1983). Problems of begining teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6, 133-150.
- W.H.O. (1986). Ottawa Charterfor Health Promotion. *First International Conference on Health Promotion*.
- Walker, J. C., &Evers, C. W. (1997). Research in Education: Epistemological Issues. In Keeves, J. P. (Ed.), *Education Research, Methodology, and Measurement: an international handbook*. Oxford: Elsevier Science. 23-31.

- Weinstein, N. D. (1988). The precaution adoption process. *Health Psychology*, 7(4), 355-386.
- Weiss, C. (1975). *Investigación Evaluativa: Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Editorial Trillas.
- Wiersma, W. (1995). *Research Methods in Education: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Williams, L.S. (1991). The effects of a comprehensive teaching assistant training program on teaching anxiety and effectiveness. *Research in Higher Education*, 32(5), 585-598.
- Wong, B. (2011). *A minha sala de aula é uma trincheira – 10 mitos sobre os professores*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Woods, P., & Carlyle, D. (2002). Teacher identities under stress: The emotions of separation and renewal. *International Studies in Sociology of Education*, 12, 169-89.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K., (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control, *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Woolfolk-Hoy, A. (2000). *Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Zirkel, S. (2000). Social Intelligence: The Development and Maintenance of Purposive Behavior. In R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 3-27.



# **ANEXOS**